Niveau(x) d'enseignement : S
Centre d'intérêt : 873

Numéro EDUQ : 9270461

Racine, Claudette.

Développement d'instruments de mesure adaptés à l'apprentissage de la gradation de patrons, pour les élèves du secondaire, du collégial et de l'éducation des adultes / par Claudette Racine. -- [Trois-Rivières?] : C. Racine, 1991.
iv, 82 p. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. [81]-82. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Elaboration d'instruments * Instrument de mesure * Enseignement professionnel * Méthode d'évaluation * Instrument d'évaluation * Evaluation de l'apprentissage * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement) * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Couture et habillement

Ce rapport de recherche présente les étapes à franchir pour élaborer des instruments de mesure conçus en vue d'évaluer un contenu d'apprentissage très spécifique. Il se divise en quatre chapitres. Le premier traite de la problématique de l'évaluation des apprentissages professionnels, de l'importance de la réalisation de ce projet, du but visé et des limites existantes. Le deuxième chapitre relate la recension des écrits sur le sujet, les cadres conceptuel et théorique le régissant de même que les questions soulevées en cette matière. Au chapitre trois, la méthodologie est élaborée selon le modèle défini au préalable et, enfin, le chapitre quatre illustre la séquence à l'aide d'instruments de mesure élaborés en rapport avec un contenu d'enseignement professionnel précis, soit la gradation de patrons. Un glossaire des principaux termes techniques est ajouté et une bibliographie vient compléter le document.

Type de document :

Niveau(x) d'enseignement : 5 Numéro EDUQ : 9270461
Centre d'intérêt : 873

Racine, Claudette.

Développement d'instruments de mesure adaptés à l'apprentissage de la gradation de patrons, pour les élèves du secondaire, du collégial et de l'éducation des adultes / par Claudette Racine. -- [Trois-Rivières?] : C. Racine, 1991.
iv, 82 p. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. [81]-82. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Elaboration d'instruments • Instrument de mesure • Enseignement professionnel • Méthode d'évaluation • Instrument d'évaluation • Evaluation de l'apprentissage • Secondaire (Ordre d'enseignement) • Collégial (Ordre d'enseignement) • Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Couture et habillement

Ce rapport de recherche présente les étapes à franchir pour élaborer des instruments de mesure conçus en vue d'évaluer un contenu d'apprentissage très spécifique. Il se divise en quatre chapitres. Le premier traite de la problématique de l'évaluation des apprentissages professionnels, de l'importance de la réalisation de ce projet, du but visé et des limites existantes. Le deuxième chapitre relate la recension des écrits sur le sujet, les cadres conceptuel et théorique le régissant de même que les questions soulevées en cette matière. Au chapitre trois, la méthodologie est élaborée selon le modèle défini au préalable et, enfin, le chapitre quatre illustre la séquence à l'aide d'instruments de mesure élaborés en rapport avec un contenu d'enseignement professionnel précis, soit la gradation de patrons. Un glossaire des principaux termes techniques est ajouté et une bibliographie vient compléter le document.

Type de document :

9270461

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DÉVELOPPEMENT D'INSTRUMENTS DE MESURE ADAPTÉS À L'APPRENTISSAGE DE LA GRADATION DE PATRONS, POUR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE, DU COLLÉGIAL ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

par

CLAUDETTE RACINE

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

février 1991

REMERCIEMENTS

Ce que je veux exprimer et démontrer dans ce rapport de recherche, je le dois d'abord à cette ferveur que je voue à ma profession, à l'espoir qu'un jour la formation professionnelle sera reconnue comme faisant partie intégrante de l'accomplissement de l'être tant dans son savoir-être que dans son savoir-faire. Je dois aussi en grande partie ma reconnaissance aux éducatrices du champ *Couture et habillement* que j'ai côtoyées et avec qui j'ai travaillé depuis que j'œuvre dans cette discipline. J'exprime aussi ma gratitude à tous ceux et celles qui m'ont encouragée à poursuivre ce projet tant en milieu scolaire qu'universitaire.

Enfin, ce rapport de recherche a été rendu possible grâce au support physique et moral de monsieur Dominique Morissette, directeur de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est souvent difficile de départager les mérites des personnes qui font et de celles qui permettent de faire, mais en ce qui concerne cette réalisation, je dois dire que la personne ci-haut mentionnée est celle qui m'a secondée dans cette production.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIÈRES iii

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX v

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I - **PROBLÉMATIQUE** 3

1. Situation du problème 3
2. Importance de la recherche 5
3. Objectifs de la recherche 5

CHAPITRE II - **CADRE CONCEPTUEL** 7

Introduction 7

1. Le contexte de la mesure: éducation, enseignement, apprentissage 8
2. La mesure 10
3. L'évaluation 36

CHAPITRE III - **MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION** 49

1. Le contenu à évaluer 52
2. La formulation et l'organisation du chapitre sélectionné 53

Niveau I: L'objectif global 54
Niveau II: Les objectifs généraux 55
Niveau III: Les objectifs spécifiques 58
Niveau IV: Les tâches particulières 59

3. L'utilisation du plan de cours 60

CHAPITRE IV - **EXEMPLES D'INSTRUMENTS DE MESURE** 63

1. La préparation du cadre d'un instrument de mesure 63

2. Le choix et la rédaction des items 64

3. Le plan de cours 67

CONCLUSION 70

ANNEXE 1: Évaluation objective 72

ANNEXE 2: Grille d'appréciation 73

ANNEXE 3: Grille d'auto-évaluation 75

ANNEXE 4: Glossaire 78

BIBLIOGRAPHIE 81

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

FIGURE 1 - Démarche générale de production d'un instrument de mesure 19

FIGURE 2 - Modèle d'apprentissage basé sur le concept du changement 49

FIGURE 3 - Développement du corps du "Corsage et empiècement" 53

TABLEAU 1 - Dynamique rétroactive de la définition du domaine 23

TABLEAU 2 - Évaluation des instruments de mesure dans le cadre de BIM 35

TABLEAU 3 - Les étapes de la démarche d'évaluation formative selon deux perspectives 42

TABLEAU 4 - Utilité de l'évaluation formative 43

TABLEAU 5 - Caractéristiques de l'évaluation selon la fonction qu'elle exerce 47

TABLEAU 6 - Les niveaux de généralité des objectifs en éducation 61

INTRODUCTION

Ce rapport de recherche présente les étapes à franchir pour réaliser des instruments de mesure conçus en vue d'évaluer un contenu d'apprentissage très spécifique. Le contenu mesuré ici est spécialement relié au secteur professionnel mais la démarche retenue peut s'appliquer à toutes sortes de contenus.

De façon plus spéciale, l'exposé vise à sensibiliser les enseignants aux problèmes de la mesure et de l'évaluation, particulièrement en enseignement professionnel. Il s'agit de leur faire prendre conscience de l'importance d'une bonne évaluation susceptible de les guider dans leur enseignement et de leur fournir des résultats bien structurés et adaptés à leur champ de compétence. Cet exposé vise aussi à procurer aux enseignants une séquence de planification d'une évaluation d'un contenu qui comprend: la formulation des objectifs, la rédaction des items et l'élaboration de bons instruments de mesure. Cette séquence est soutenue par un vocabulaire technique d'une spécialité.

Cet ouvrage se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre traite de la problématique de l'évaluation des apprentissages professionnels, de l'importance de la réalisation de ce projet, du but visé et des limites existantes. Le deuxième chapitre relate la recension des écrits sur le sujet, les cadres conceptuel et théorique le régissant de même que les questions soulevées en cette matière. Au chapitre III, la méthodologie d'une évaluation d'un contenu spécifique est élaborée selon le modèle défini au préalable et, enfin, le chapitre IV illustre la séquence à l'aide d'instruments de mesure élaborés en rapport avec un contenu d'enseignement professionnel précis soit la gradation de patrons. Un glossaire des principaux termes techniques est ajouté et une bibliographie vient compléter ce document.

En raison de son caractère spécifique à l'enseignement professionnel, ce rapport est écrit

dans un style adapté au vocabulaire spécialisé de cette discipline; les définitions et les mots techniques utilisés sont faciles à comprendre pour les personnes œuvrant en gradation de patrons. Enfin, pour éviter la lourdeur des textes, déjà très techniques, le masculin est utilisé.

Comme dans la plupart des recherches, des choix se sont imposés. C'est ainsi que nous avons dû nous limiter tant sous l'aspect théorique qu'en ce qui concerne le contenu. La partie de contenu sélectionnée permet cependant l'élaboration de divers instruments de mesure qui peuvent être adaptés à plusieurs autres contenus plus faciles ou plus complexes. On comprendra facilement qu'un développement plus complet risquerait de dépasser le cadre d'un rapport de recherche de douze crédits.

Si ce rapport aide les enseignants dans leur évaluation des apprentissages,et s'il contribue à revaloriser l'enseignement professionnel et à susciter un nouvel intérêt dans nos milieux éducatifs pour ce type de formation, il aura pleinement rempli son rôle.

CHAPITRE I

Problématique

1. SITUATION DU PROBLÈME

À l'origine de toute la démarche décrite dans le présent rapport, il y a notre conviction profonde qu'un enseignement professionnel rigoureux a sa place dans les milieux éducatifs et que c'est aux éducateurs de démontrer par leurs actes que les apprentissages qui s'y réalisent, en couture et habillement ou dans toutes les autres spécialités, sont de qualité et contribuent à une formation intégrale.

Cependant, dans l'exercice de mes fonctions d'éducatrice en formation professionnelle, j'ai pu observer des lacunes, notamment en mesure et en évaluation des apprentissages, telles que celles qui portent sur la gradation de patrons. Ce problème s'ajoute au fait que pour transmettre les apprentissages de base et la méthode spécifique à cette matière, les enseignants manquent de moyens. C'est ainsi que le Ministère ne donne comme référence que quelques volumes français périmés auxquels s'ajoute un volume anglais intitulé *Grading Techniques for Modern Design* de Jeanne Price et Bernard Zamkoff. Jusqu'à tout récemment, plusieurs éducateurs ne pouvaient même pas utiliser cet ouvrage, et encore moins les étudiants, dû à la barrière linguistique. Aux problèmes de mesure et d'évaluation s'en ajoute donc un de contenu. Cependant, depuis tout récemment, grâce à mes démarches entreprises antérieurement, le volume *Grading Techniques for Modern Design* est maintenant traduit en français et sera bientôt disponible dans toutes les écoles spécialisées. Ce premier pas ouvre des portes à des réalisations ultérieures car à partir d'un contenu plus compréhensible, il sera possible de concevoir une pédagogie adaptée de même que des instruments de mesure conformes au besoin du milieu facilitant d'autant le travail de l'éducateur dans ce domaine. C'est précisément en regard de ces instruments de mesure en gradation de patrons que

nous nous proposons d'intervenir.

En réalité, les multiples expériences que nous avons vécues dans l'industrie et dans l'enseignement de la couture nous permettent de mieux saisir les exigences de la gradation de patrons. Ainsi, à la lumière des stages industriels effectués, il est bien clair que la méthode utilisée par les patronniers des industries de fabrication en Amérique du Nord est le procédé de gradation décrit dans l'ouvrage de Price et Zamkoff. D'où le fait qu'il soit si indispensable et primordial en ce qui a trait aux acquis des élèves. C'est dans ce contexte que, pour le moment, nous croyons que les éducateurs sont laissés à eux-mêmes. Faute de contenu et de critères de mesure uniformes, cette situation conduit à un enseignement disparate et naturellement à des injustices. Quand on sait que l'on doit se soumettre à une seule façon de faire et qu'il faut rencontrer les objectifs attendus à la fois par le Ministère et par l'ensemble des industries nord-américaines du vêtement, il faut clairement définir les tâches de mesure et d'évaluation. Seulement alors pourra-t-on offrir à chacun la même chance de succès. Ceci, hélas, est impensable avec les outils pédagogiques que nous possédons.

Ce manque d'uniformité dans les contenus et dans les instruments de mesure ne date pas d'aujourd'hui puisque Denise Gaouette écrivait en novembre 1987: "Au lieu de préparer l'enseignant du secteur professionnel à devenir un concepteur, on devrait l'aider à devenir un acteur plus conscient ou un utilisateur plus critique du matériel pédagogique." (p. 37). Plus loin, elle ajoute: "On a brûlé l'énergie des enseignants en leur demandant de tout construire leurs instruments d'apprentissage." Le problème est d'actualité encore aujourd'hui puisque Michelle Provost écrivait très récemment dans *Vie pédagogique*, (67, mai-juin 1990, p. 39) qu'il faut donner des outils aux élèves pour leur donner de l'autonomie, une chance de succès: "Dans cette grande diversité d'apprentissage et de contenus, les élèves doivent apprendre à devenir réellement autonomes" (condition essentielle à la réussite en gradation de patrons). Elle ajoute: "Les élèves doivent maîtriser rapidement et sûrement les méthodes, les outils et les techniques propres au travail intellectuel. Dans ce domaine, il y a encore peu de matériel approprié et l'ampleur de la tâche pour en

élaborer est considérable." Suite à ces propos alarmants, il est donc plus facile de comprendre pourquoi il est important de réaliser cette recherche dont le but est de corriger les lacunes relatives à un domaine précis, celui de la gradation de patrons.

2. IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

Les enseignants qui donnent le cours *Couture et habillement* doivent disposer des mêmes ressources pédagogiques que les autres s'ils veulent que leurs élèves s'attendent à une formation qui les conduira vers une autonomie qu'exige cette profession, ce qui nécessite une bonne préparation (Provost, 1990). C'est pourquoi ils ont droit de recevoir les acquis exigés par cette matière: ce qui suppose qu'ils passent des examens adaptés à l'apprentissage de la gradation de patrons pour pouvoir vérifier s'ils sont aptes au marché du travail. La situation existante actuellement démontre l'instabilité de la mesure, et sa variation dans le temps et l'espace amène la démotivation de l'élève et souvent des abandons, en plus de discréditer cette discipline en formation professionnelle.

Bref, le problème de l'évaluation en gradation de patrons mérite d'être solutionné. Cette nécessité paraît évidente tant sous l'aspect de la qualité de l'apprentissage ou son uniformité que sous l'angle de la justice sociale.

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'enthousiasme des auteurs les amène souvent à voir trop grand lorsqu'ils produisent des écrits dans le but de solutionner un problème, mais lors de la rédaction d'un projet de recherche, la production doit se limiter aux attentes souhaitées et correspondre aux exigences demandées.

L'auteure ici est consciente qu'il faut se restreindre dans l'élaboration de son projet mais le

manque d'outils pédagogiques dans cette discipline ne peut avec le temps que diminuer la qualité de l'enseignement. C'est pourquoi il faut aller de l'avant et essayer de régler le problème. Il est tellement regrettable de ne pouvoir trouver de ressources en regard des instruments de mesure et d'évaluation, contexte formatif ou sommatif, ce qui empêche de bien vérifier les acquis des élèves. Il ne suffit pas de souhaiter leur réussite scolaire, des actions concrètes débordant la tâche d'enseignement sont nécessaires.

Étant donné que l'ouvrage disponible en gradation de patrons ne présente que le contenu de la matière sans fournir d'instruments de mesure, nous croyons nécessaire d'exposer aux éducateurs une méthode pour fabriquer de tels instruments de mesure. Grâce à cette méthode, une qualité et une efficacité accrues permettront une économie d'énergie et une plus grande latitude dans la transmission de connaissances pour le bien-être de l'élève. Ce projet ira encore plus loin par le développement d'exemples d'instruments de mesure qui serviront d'évaluation formative et sommative à une partie de matière d'un contenu spécifique.

Cette réalisation favorisera l'efficacité et l'économie humaine: aider les éducateurs dans leur tâche en leur procurant des instruments de mesure et en leur expliquant comment en préparer en tenant compte du contenu de la matière à évaluer, outil indispensable qu'ils pourront consulter et utiliser dans leur enseignement. Enfin, par ce projet, l'auteure pourra cheminer un peu plus vers l'accomplissement souhaité: transmettre le maximum de connaissances à ses élèves tout en revalorisant l'enseignement professionnel et cela à l'aide de la construction d'instruments de mesure à date inexistants dans le volume de référence obligatoire *Grading Techniques for Modern Design*.

Pour atteindre ces objectifs, l'auteure se limitera à: 1) donner un modèle de conception d'instruments de mesure adaptable à tout contenu et 2) donner des exemples d'instruments de mesure pouvant évaluer tout le contenu du chapitre sélectionné.

[illegible]

[illegible]

INTRODUCTION

En formation professionnelle, et plus spécifiquement en Couture et habillement, une panoplie de stratégies pédagogiques sont déployées par les enseignants dans le but de faire acquérir aux élèves les apprentissages qui leur permettront d'atteindre les objectifs visés. Suivant ce que font les bons élèves, aussi combinés les changements aux produits, les enseignants sont dépourvus de moyens et recours nécessaires d'analyses les points forts ou les points faibles qui résultent de leur action. Nous nous sommes de faire.

Pour mieux faire une juste perception les problèmes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, nous allons d'abord examiner brièvement quelques aspects des définitions [illegible] Ensuite nous [illegible] Enseignement et Apprentissage [illegible] définitions [illegible] mesure et l'évaluation des apprentissages.

La planification de nos démarches nous amènera à définir une typologie des diverses sortes de mesures utilisées en évaluation des apprentissages. Ainsi pourrons-nous plus facilement distinguer quels sont les instruments de mesure les mieux adaptés pour contrôler les apprentissages en formation professionnelle et plus particulièrement en gestion de salaire.

1- LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE: ÉDUCATION, ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGE

La formation professionnelle n'échappe donc en rien à l'environnement plus global, celui de l'éducation, dont elle constitue une des composantes importantes. En l'éducation est souvent décrite comme un processus de longue durée par lequel une personne acquiert de multiples éléments qui forment et transforment sa personnalité, le tout mis dans le développement des facultés potentielles et l'acquisition de l'autonomie (Legendre, 1988, 448). Au gré des multiples expériences vécues, à l'école ou ailleurs, la personne est toujours en situation d'éducation, dans le sens large que nous venons de donner à cette notion. Toutefois, les observations et les réflexions qui suivent se rapportent, sur l'apprentissage ou le développement réalisé chez l'élève en formation professionnelle, plus précisément en cheminement de métiers, en regard avec un contexte scolaire d'enseignement intégré dans le programme.

Dans ce cadre, [illegible] l'éducation [illegible] un ensemble [illegible] d'enseignement [illegible] d'apprentissage [illegible] et [illegible] [illegible] [illegible]

démarche qui consiste, par exemple, à mémoriser un fait ou un objet, ou encore à suivre d'une personne à accomplir une tâche ou à nouer un rapport qui correspond à un besoin; celles-ci ne constituent cependant qu'une partie d'un processus plus englobant qui intègre tout les éléments pertinents à compris la personne entière en tant que tout et le milieu. À ce titre, il s'agit donc d'un processus d'une toute autre qui considère la personne de l'élève capable d'apprendre et qui reconnaît apprendre. Cette définition d'apprentissage de l'élève en tant un processus de croissance et de changement réel, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement (Legendre, 1988, 163).

L'enseignement s'adresse donc simultanément à l'élève, à l'apprenant, ayant atteint et aux moyens mentaux de son apprentissage. Prenons ou aucun contact ne s'apprend et la personne ne le fait pas. En situation d'enseignement, c'est donc à chaque personne qu'il faut adapter les conditions de son moyens qui rendent possible ou efficace l'apprentissage. C'est pour cette raison que la première étape de toute démarche est l'identification des besoins et des apprentissages à entreprendre, étape à partir de laquelle on peut déterminer des objectifs et des moyens qui seront efficaces et efficients et [illegible]

Cette détermination des moyens de mesure et d'évaluation constitue l'objet de la présente recherche. Voici pourquoi nous pensons pour obtenir tout ce qui est relié aux activités pédagogiques proprement dites soit : l'approche pédagogique, le type d'enseignement, la stratégie utilisée, la méthode et la technique pour un rapide survol de ces aspects, d'autres ouvrages sont disponibles (voir, entre autres, Morissette, 1980, 86-97 ou Gagné, 1976). Par ailleurs, les moyens de mesure et d'évaluation devront correspondre aux apprentissages réalisés en éducation spécialisée, en formation professionnelle, plus spécifiquement en "gradation de patrons". Ces apprentissages se font, comme dans toutes les autres situations, grâce à un processus d'acquisition ou de changement dynamique et inscrit chez une personne qui est mue par le désir et la volonté de se développer, qui construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la

perception de matériaux, de stimulation de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes du sujet et d'une prise de conscience personnelle en vue d'acquérir ou de perfectionner un métier ou une profession (Legendre, 1988: 35-36).

Après avoir circonscrit le contexte dans lequel se réalise l'enseignement professionnel, dont l'évaluation est une des étapes, et avant d'aller plus en profondeur dans la création d'instruments de mesure et d'évaluation, il serait pertinent de définir ce qu'est une mesure et quel en est le processus.

2. LA MESURE

Une des responsabilités d'un enseignant est d'être capable de comprendre et d'utiliser les divers instruments de mesure et d'en interpréter les résultats. Sous cet aspect, l'enseignement professionnel ne diffère aucunement des autres professions. Ainsi, il est inconcevable d'imaginer un patronnier qui ne saurait faire une planche de gradation (réaliser les grandeurs d'un patron de 4 à 20 ans dans le même modèle et être capable d'aller en extraire la grandeur désirée par la suite) ni comment interpréter les résultats obtenus par ses élèves dans la préparation d'une telle planche de gradation.

Dans le domaine de l'éducation, il arrive cependant assez souvent que nous soyons portés à accepter des impressions subjectives ou de simples opinions concernant le rendement des élèves plutôt que d'exiger une mesure précise, et c'est ce qui existe en ce moment en enseignement de la gradation de patrons. Ce comportement découle peut-être du fait que nous préférons, encore et malgré tout, envisager l'enseignement en général comme un art au lieu d'une science et cette vision est souvent réelle en dessin de patrons; c'est peut-être pour cette raison que nous continuons à croire que l'art n'a que faire de la mesure, de la rigueur, de la précision. Une chose demeure cependant, une précision accrue de la mesure peut être bénéfique même pour un art, ne fût-ce que

pour en améliorer les aspects techniques. Aucun professionnel de l'éducation ne devrait être considéré comme professionnel compétent sans avoir au moins une connaissance rudimentaire de la théorie et de la pratique de la mesure en éducation. N'est-ce pas un point positif de plus qui aiderait à revaloriser l'enseignement professionnel? D'où notre quasi acharnement à prioriser le développement d'instruments de mesure précis et pertinents pour le plus grand nombre de compétences professionnelles possible.

Qu'est-elle cette mesure? C'est une activité consistant à recueillir des résultats ou autres indices permettant la description quantitative des connaissances, des capacités ou des habiletés d'un élève (Legendre, 366). Pour pouvoir atteindre ce but, il est bien évident que nous avons besoin d'instruments qui se définissent comme suit: les instruments de mesure sont des ensembles d'items regroupés pour recueillir des données pertinentes quant au jugement à poser et à la décision à prendre. Ils servent à produire des résultats relativement au rendement scolaire ou au développement général de l'élève. Or, pour que ces résultats représentent bien les changements produits chez l'élève, il faut que les instruments de mesure soient valides, fidèles, commodes, efficaces et réalistes; il faut de plus qu'ils aient une portée appropriée et une bonne présentation.

Il est à noter que la mesure est un processus systématique, ce qui signifie que les nombreuses procédures employées doivent être suffisamment explicitées et normalisées pour que toute personne qui a les connaissances et l'entraînement appropriés puisse les reproduire fidèlement. Ce qui exclut toute procédure basée uniquement sur l'intuition lorsqu'il s'agit de quantifier les variables. Une bonne connaissance des variables permet à l'enseignant de mieux distinguer les individus entre eux, ce qui facilite d'autant son action éducative. C'est dans ce contexte que la mesure en éducation trouve sa nécessité et sa pertinence.

Depuis quelques années, dans les études théoriques sur la mesure, il est devenu courant de classifier toutes les espèces de mesures dans l'une ou l'autre des quatre échelles suivantes que

nous allons maintenant étudier brièvement (Morissette, 1984: 13).

L'échelle NOMINALE

L'échelle ORDINALE

L'échelle D'INTERVALLE

L'échelle PROPORTIONNELLE

L'échelle nominale

L'échelle nominale est caractérisée par des nombres qui n'ont aucune signification hiérarchique entre eux, ils sont utilisés comme genre d'identification de différentes catégories d'objets. Exemple: les nombres attribués aux joueurs d'une équipe entrent habituellement dans cette échelle.

L'échelle ordinale

L'échelle ordinale est caractérisée par la relation hiérarchisée des nombres entre eux. Habituellement, dans une épreuve dite sportive ou autre, les nombres 1, 2, 3 représentent le(la) premier(ère), le(la) deuxième et enfin, le(la) troisième. Si on respecte les conventions habituelles dans de tels concours, on peut affirmer que, sous l'aspect ou la caractéristique pertinente, on a 1 plus habile que 2 et 2 plus habile que 3 et enfin, 1 plus habile que 3.

Cependant, il est impossible de dire combien de fois 1 est plus habile que 2 ou quelle quantité exacte d'habileté sépare 2 de 3. De plus, cette échelle n'a pas de véritable point zéro où se situerait une absence totale de l'attribut mesuré. Il ne faut pas par contre confondre le symbole 0 employé dans la série, 0, 1 et 8 pour désigner respectivement les premier, deuxième et troisième sujets d'une série. Voilà pourquoi on emploie à peu près jamais le symbole 0 dans une telle situation, même si théoriquement rien ne s'y oppose.

L'échelle d'intervalle

L'échelle d'intervalle est caractérisée par la présence d'unités d'égale longueur tout au long de l'échelle et d'un point zéro se situant à une position logique de cette échelle sans toutefois indiquer une absence totale de l'attribut. Ainsi, dans l'échelle Celsius de mesure de la température, l'unité est partout d'égale longueur et il y a un point zéro (point de congélation) qui n'indique pas une absence totale de chaleur.

L'échelle proportionnelle

L'échelle proportionnelle ressemble beaucoup à l'échelle d'intervalle en ce sens qu'elle comporte des unités d'égale longueur, mais on y retrouve en plus un véritable point zéro où il y a absence totale de la variable ou de l'attribut mesuré. C'est dans cette échelle qu'on retrouve la plupart des mesures physiques: hauteur, longueur, intensité électrique...

Cette façon de classifier en quatre échelles les diverses mesures a une importance d'autant plus grande que le genre de traitement que l'on peut donner aux nombres résultant des mesures dépend de l'échelle à laquelle ils appartiennent. Le professeur doit travailler avec des variables qui se rapportent généralement à l'échelle ordinale. Il lui faut donc tenir compte des limites importantes qu'impose un tel fait et être en garde contre les généralisations trop rapides, contre les jugements *a priori*. En enseignement professionnel, il s'agit d'habiletés physiques telles: dextérité manuelle, précision, acuité visuelle, etc., et d'habiletés intellectuelles où le raisonnement par induction est nécessaire pour obtenir le résultat souhaité de la gradation de patrons. Une liste d'habiletés physiques est énumérée ici afin de mieux comprendre pourquoi l'échelle proportionnelle devient une aide lorsqu'il s'agit d'appliquer des mesures précises. Les habiletés intellectuelles tiennent aussi une place très importante puisque l'élève doit continuellement analyser pour progresser dans son apprentissage. Pour vérifier cette progression, l'échelle s'avère un bon outil de mesure.

En enseignement professionnel, plus spécifiquement en gradation de patrons dont il est question ici, la mesure en éducation consiste à:

1. identifier le trait à mesurer:
   a) intelligence: savoir raisonner par induction pour calculer, mesurer avec précision;
   b) perception spaciale: pouvoir imaginer le résultat escompté avant d'avoir exécuté une gradation par l'augmentation ou la diminution d'un grade standard, exemple: 4 cm pour catégorie jeune femme;
   c) perception des formes: pouvoir reproduire des courbes de taille, de hanche, d'emmanchure ou d'encolure avec précision en relation avec la silhouette donnée (adolescente, junior, jeune femme ou demi-taille);
   d) coordination de la vue, des mains et des doigts: pour reproduire avec précision et habileté des formes correspondant au gabarit de base (voir glossaire);
   e) dextérité digitale: pouvoir tracer des lignes et des courbes avec précision au millimètre près;
   f) dextérité manuelle: pour tenir des ciseaux et manipuler des instruments de dessin avec adresse, exemple: équerre, courbe, crayon, règle (*Classification canadienne*, tome I, 8551-130, tome II groupe 8551).

2. définir les propriétés et les caractéristiques observables ou trait (jugement):
   a) tenir un crayon verticalement;
   b) manipuler les instruments à dessin correctement;
   c) bien utiliser les ciseaux pour découper un gabarit;
   d) marquer aux bons endroits les crans et points de repère;
   e) tracer les lignes à la verticale, à l'horizontale ou en courbe selon le cas;
   f) rassembler les données des tableaux qui indiquent les changements selon la catégorie demandée et les indiquer sur chaque partie gradée.

3. appliquer une règle d'assignation d'indices numériques aux propriétés ou caractéristiques du trait concerné (décision) (MEQ, 1984: VII).

La décision que l'enseignant choisit demeure personnelle à chacun; toutefois, ces sous-opérations, à partir desquelles s'effectue la mesure en éducation, présentent elles aussi des limites que les chercheurs s'efforcent le plus possible de faire disparaître. Notons par contre que comme critères d'évaluation de la qualité des résultats des examens, la notion d'échelle de mesures et la notion de définition opérationnelle - peut-être même davantage cette dernière - constituent deux points de repère solides et importants que nous allons maintenant exploiter.

2.1 Les limites de la mesure

On mesure les caractéristiques et non l'objet.

En éducation, nous ne mesurons pas l'individu mais certaines caractéristiques de l'individu (habileté, dextérité manuelle, etc.) selon le besoin d'information. On ne mesure pas une table non plus, mais plutôt les caractéristiques de la table (longueur, largeur, hauteur). La mesure ne procède alors qu'indirectement. Quand nous utilisons un test pour mesurer, nous ne faisons qu'inférer la présence du trait à mesurer à l'aide de caractéristiques mesurables définies par notre opération de mesure. En d'autres mots, nous affirmons que le trait existe en l'appuyant sur ce que nous postulons être des effets du trait. Par exemple, dans un programme d'études scolaires, les objectifs énoncés tendent à représenter les caractéristiques observables du trait que le programme devrait développer. Ainsi, en gradation de patrons, la présence du trait se mesure à l'aide de caractéristiques mesurables qui sont définies lorsque l'élève exécute des opérations que l'on retrouve au point 2 (p. 14).

Les indices de mesure n'ont pas d'unités égales.

Le recours direct à des instruments qui donnent des unités égales (une règle graduée, par exemple) nous permet de comparer les objets entre eux. En éducation, une différence de dix points entre deux individus à un test d'habileté n'indique pas que leur habileté diffère de dix unités d'égale longueur dans tous les cas. Ainsi, si pour réaliser une gradation de patron de 10 à 12 ans en utilisant le grade 4 cm (grade standard jeune femme) il faut exécuter 12 points, le fait d'exécuter tous ces gestes ou déplacements permet de faire ressortir l'élève qui a le plus de possibilités de devenir un excellent gradeur.

C'est pour régler ces différents problèmes que les docimologues chercheurs de tous les temps ont développé des théories pour cerner les limites, les contourner, et rendre la mesure plus utile et plus pratique. Ces considérations nous invitent à se pencher sur les types d'évaluation dont on entend le plus parler: normative et critériée.

2.2 Les types de mesure

Mesure à interprétation normative

Une mesure est normative lorsqu'elle permet de situer la performance d'un sujet donné par rapport à un groupe de personnes soumises au même test. En d'autres termes, on cherche dans un test dit normatif à obtenir des items qui ont un très grand pouvoir de discrimination. Théoriquement, tous les élèves forts devraient réussir chaque item et tous les élèves faibles échouer. En pratique, l'évaluation normative se justifie mieux quand un élève appartient à un groupe d'élèves hétérogènes ou à un groupe témoin formé d'une population considérable du même âge ou de même niveau scolaire, ou lors d'une mise en ordre des élèves lors d'une sélection.

Mesure à interprétation critériée

La mesure est dite critériée lorsqu'elle permet de recueillir de l'information sur la performance d'un élève en regard d'une tâche bien définie. Pour y arriver, il faut retenir les deux exigences suivantes:

1. le domaine de tâches doit être bien défini, et en gradation de patrons, les tâches à exécuter sont les suivantes:
   a) additionner, soustraire, multiplier ou diviser les mesures sélectionnées à utiliser dans le tableau de catégories de silhouettes: adolescente, junior, jeune femme et demi-taille;
   b) tracer des lignes verticales et horizontales bien parallèles et parfois équerrées;
   c) tracer des courbes selon la silhouette et selon les endroits bien identifiés, ex.: taille, emmanchure, encolure;
   d) appliquer le grade selon le tableau de gradation et utiliser la mesure appropriée à chaque point de repère, ex.: encolure, épaule, emmanchure, côté latéral, etc.;
   e) faire les déplacements toujours dans la même direction, soit de droite vers la gauche;
   f) placer aux bons endroits les crans, les pinces, les fronces et en indiquer les points de repère;
   g) identifier chaque partie composante qui a été gradée;
   h) exécuter une planche de gradation où l'on retrouve sur la même feuille les grandeurs 4 à 20 ans;
   i) récupérer une grandeur donnée à l'intérieur de la planche de gradation;
   j) exécuter le travail avec précision, au millimètre près.

2. l'interprétation des résultats se fait non en fonction de la performance du groupe mais du sujet lui-même à l'égard de la tâche. L'utilisation de la tâche au lieu du groupe comme repère met l'accent plutôt sur l'habileté du sujet à réussir la tâche proposée et à généraliser cette réussite à l'ensemble des tâches du domaine. Une telle orientation suppose par contre un choix d'items qui

représentent le domaine indépendamment des élèves forts ou des élèves faibles. Ainsi, lors de la préparation d'un examen en gradation de patrons, nous avons tenu compte du domaine de tâches que nous voulons mesurer et qui sont bien définies au numéro 1 (voir ci-dessus). Vient ensuite l'interprétation des résultats qui est réalisée selon des critères bien établis par l'enseignant et qui est propre à chacun. Voici un exemple concret: si nous demandons aux élèves de tracer la ligne guide de longueur et la ligne guide de largeur bien équerrées, nous retrouvons dans cet exemple le domaine de tâches bien défini, soit une ligne verticale et une ligne horizontale bien perpendiculaires; après l'exécution, vient l'interprétation des résultats selon les critères suivants: ligne verticale, ligne horizontale, bien perpendiculaires. Ce sont donc deux exigences qu'il faut retenir lors de la mesure à interprétation critériée.

2.3 Démarche générale à suivre

La démarche générale de production d'un instrument de mesure, depuis sa raison d'être jusqu'au moment de son utilisation, devrait suivre les étapes suivantes (MEQ, 1984, chap. I):

1. définition du domaine;
2. validation du domaine;
3. production des items;
4. montage de l'épreuve;
5. validation de contenu et révision docimologique;
6. mise à l'essai;
7. expérimentation;
8. évaluation de l'instrument de mesure.

Voici une schématisation de cette démarche.

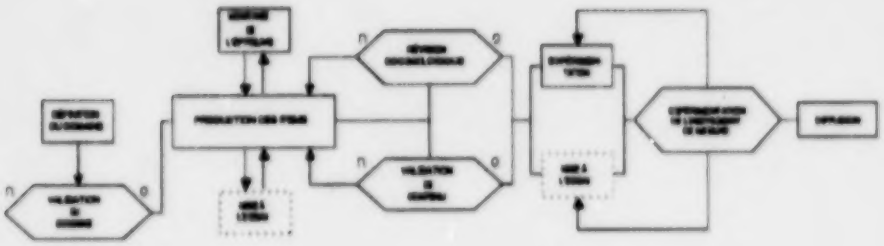


Figure 1. Démarche générale de production d'un instrument de mesure

2.3.1 Description de chaque étape

1. Définition du domaine

   Étape consistant à cerner les aspects fondamentaux ou les grandes orientations du programme concerné. On cherchera dans ce cas à déterminer les éléments essentiels et représentatifs (objectif terminal, intermédiaire) afin de bien délimiter la portée du futur instrument de mesure.

2. Validation du domaine

   Étape consistant à vérifier à l'aide d'un ensemble de critères si le domaine représente le programme ou l'objectif visé. Cette vérification est faite auprès d'experts dans le domaine.

3. Production des items

   Étape consistant à préciser les différents critères utilisés pour construire des items (questions, tâches, etc.) et pour rédiger ces items par la suite.

4. Montage de l'épreuve

   Étape consistant à regrouper les items, à produire l'instrument qui sera mis à l'essai ou expérimenté. Cette étape inclut la rédaction des directives de l'examen proprement dit et du corrigé.

5. Validation de contenu et révision docimologique

Étape consistant à consulter deux groupes d'experts du domaine. Un groupe se prononce sur la congruence entre les items produits et l'objectif visé, l'autre se prononce sur le respect des règles de composition et des exigences docimologiques.

6. Mise à l'essai

Étape consistant à vérifier les items auprès de groupes d'élèves (il est suggéré trois au moins), sous la responsabilité d'enseignants différents si la pertinence, la clarté des directives, la formulation, etc. sont respectées. Cette étape est sous la responsabilité d'enseignants différents du domaine concerné. Suite à l'essai, une révision de l'instrument est faite et une modification peut, s'il y a lieu, s'avérer nécessaire.

7. Expérimentation

Étape consistant à administrer l'instrument à une population plus grande de façon à déterminer des indices de validité et de fidélité *a posteriori*, à détecter des biais (sexe, région, langue). Ceci permet aussi de définir l'interprétation des scores. Ainsi, en gradation de patrons, nous pouvons vérifier si les méthodes utilisées reflètent les exigences des manufacturiers nord-américains.

8. Évaluation de l'instrument de mesure

Étape consistant à évaluer divers instruments de mesure à l'aide des trois critères principaux: la qualité métrologique (métrologie: science des mesures), la validité de contenu et l'accessibilité de l'instrument. En gradation de patrons, tout est à construire si nous voulons respecter l'uniformité de la méthode suggérée par le Ministère.

Suite à cette description sommaire, revoyons chaque étape en profondeur.

Nous pourrions nous demander par contre pourquoi revoir chaque étape même si dans ce travail chacune d'elles n'est pas appliquée? Tout simplement pour fournir aux enseignants qui le

désirant le processus qui nécessite une démarche générale et par le fait même les inciter à l'appliquer à tout le contenu de programme de la gradation de patrons et non à une partie comme il est question ici et où l'accent est mis sur la planification et la production d'instruments de mesure.

2.4 La définition du domaine

En considérant que l'ensemble des programmes s'orientent vers l'atteinte des objectifs - et c'est le cas en gradation de patrons - sans égard à la performance du groupe, cette étape développera davantage l'approche critériée. Le concept de domaine sera précisé de même que sa nécessité. Dans la démarche proposée, le concept de domaine se rapporte tout autant au domaine d'un programme d'études qu'à une partie d'un programme, qu'à un objectif terminal ou qu'à un regroupement d'objectifs. C'est donc dire que cette démarche de définition de domaine se situe autant dans une perspective d'évaluation sommative que formative, aspect qui sera traité dans le prochain chapitre. Ainsi, en gradation de patrons, le domaine est bien défini par le Ministère (document nº 38-5187 TCH-152, mai 1984) et c'est à partir de ce domaine que l'on traitera de mesure et d'évaluation.

2.4.1 La nécessité d'une définition de domaine

Pourquoi est-ce tellement nécessaire de définir le domaine dans la démarche de construction d'un instrument de mesure? Pour les cinq raisons suivantes.

1. Lors d'une démarche de construction d'instruments de mesure, il faut d'abord préciser sur quoi elle doit porter. La définition répond donc à cette exigence.

2. Elle sert de base à la validation de contenu de l'instrument de mesure.

3. Elle est une condition essentielle à une approche critériée de la mesure. Elle sert de base et elle rend possible l'interprétation des résultats.

4. Lors de l'élaboration d'instruments de mesure, elle n'empêche pas l'interprétation normative obtenue lors de l'administration de ces instruments.

5. Elle sert à communiquer aux utilisateurs de l'instrument (enseignant, élève, administrateur scolaire, etc.) les différentes tâches ou comportements retenus pour juger de la maîtrise du but visé par l'instrument de mesure.

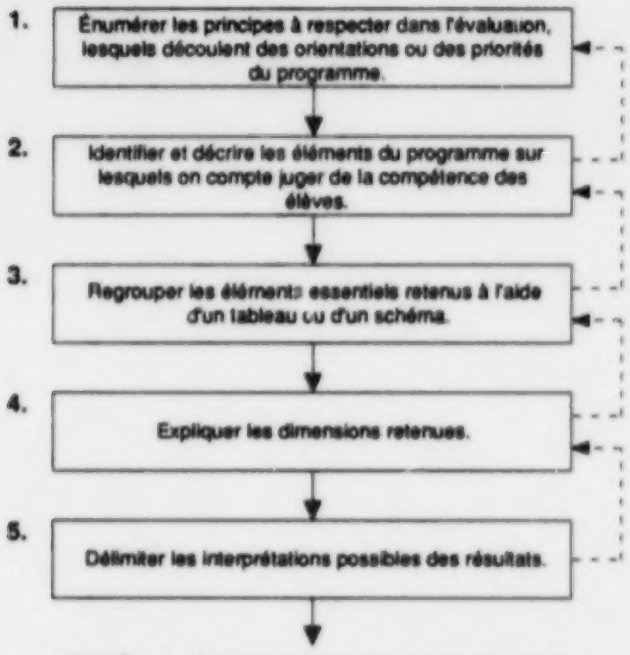
2.4.2 La démarche de définition du domaine

Cette démarche doit être vue comme une dynamique rétroactive comprenant cinq étapes successives où chacune reprend à son compte le résultat de la précédente. Le tableau ci-dessous illustre cette démarche (MEQ, 84; 2-3).

Tableau 1

Dynamique rétroactive de la définition du domaine

Préalable: le but et l'objet de la mesure sont connus


1.
Énumérer les principes à respecter dans l'évaluation, lesquels découlent des orientations ou des priorités du programme.
2.
Identifier et décrire les éléments du programme sur lesquels on compte juger de la compétence des élèves.
3.
Regrouper les éléments essentiels retenus à l'aide d'un tableau ou d'un schéma.
4.
Expliquer les dimensions retenues.
5.
Délimiter les interprétations possibles des résultats.

ARRIVÉE: la définition du domaine concerné est réalisée.

2.4.3 Les étapes de la définition du domaine

On peut parfois, dans certains programmes, effectuer simultanément deux étapes, notamment les étapes deux et trois ou trois et quatre. Par contre, la distinction entre les diverses étapes persistera malgré tout pour assurer à la démarche son caractère rationnel en gardant bien en tête les principes à respecter dans une évaluation, car ils découlent des orientations et des priorités du programme. S'ils ne sont pas clairement définis, il convient de considérer les objectifs généraux ou de consulter les premiers chapitres du volume de référence car ils sont généralement révélateurs.

Ces étapes seront suivies dans la section "planification" que l'on retrouvera dans un chapitre ultérieur et nous verrons que dans le contenu retenu, les étapes sont bien définies. La démarche peut donc se faire par étapes ou de façon globale dépendant de l'évaluation souhaitée.

2.5 Validation du domaine

Pour éviter certains biais possibles dans les items et pour que la mesure critériée soit le reflet des apprentissages visés par le programme, il est important de procéder à sa validation. Comment? Deux approches sont possibles.

La première approche est la réunion d'un groupe de juges-experts (personnes spécialistes du domaine concerné). Elle offre l'avantage de procéder à la validation au cours d'une seule réunion. Chaque juge-expert doit se prononcer et communiquer son jugement au groupe. Cela est parfois difficile de déplacer ces experts et cela devient onéreux.

La deuxième approche est la télé-consultation. Elle se fait par correspondance. Elle offre l'avantage de consulter des juges-experts de régions éloignées et peut assurer l'anonymat. Dans ce cas, il est bon d'allouer plus de temps à la validation. Notons que cette approche est plus à considérer pour la gradation de patrons compte tenu que la clientèle est répartie aux quatre coins du Québec et que les collaborateurs sont plus motivés à uniformiser leur enseignement.

2.5.1 La démarche de validation

La démarche exige de suivre ces étapes:

- le choix et le contact avec les juges-experts (des professeurs qui enseignent la gradation de patrons et/ou des patronniers);

- préparation et expédition du matériel aux juges;
- compilation des résultats;
- envoi des résultats aux participants.

2.5.2 Le choix des juges

Un juge est reconnu compétent lorsqu'il rencontre certains critères comme si:

- il connaît bien le programme d'études considéré;
- il est reconnu compétent dans sa matière par ses pairs;
- il connaît bien la clientèle à laquelle s'adresse l'instrument de mesure;
- il a une expérience reconnue dans le domaine de l'éducation;
- il a un esprit critique développé à l'égard des diverses écoles de pensée du domaine en question.

On estime qu'entre cinq et neuf juges sont nécessaires pour valider un examen-synthèse et entre trois à cinq pour un examen portant sur un objectif terminal ou intermédiaire.

2.5.3 Préparation et expédition des résultats

Il est recommandé de fournir aux juges ces renseignements:

1. des explications générales sur le but visé par l'instrument de mesure, l'objet de la mesure, la clientèle visée et le moment de l'administration de l'instrument;
2. la définition du domaine et toutes ses étapes intégrales (celui du domaine que le Ministère nous propose);
3. explications permettant de comprendre la définition du domaine et son rôle.

2.5.4 La compilation des résultats

S'il y a concensus ou accord général, il n'y a pas de problème. S'il y a désaccord, on doit en faire une révision finale et la réexpédier à chaque juge-expert en y annexant la proportion obtenue dans l'accord raisonnable (au moins les 75% des juges-experts). Cet accord doit paraître dans la compilation des résultats.

2.6 La production des items

Le mot item est un terme générique utilisé en mesure en éducation et désigne:

- un énoncé (genre questionnaire) d'opinion ou autre;
- une question qui nécessite un développement;
- une tâche à exécuter;
- un problème à résoudre;
- une situation d'évaluation comprenant un ensemble de questions, de tâches.

De façon générale, un item nécessite deux composantes: le stimulus et la réponse.

<u>Le stimulus</u>

C'est le contenu présenté en vue de provoquer une réponse et il doit refléter les caractéristiques de ce que l'on veut mesurer.

<u>La réponse</u>

On rencontre deux modes de réponses: réponses choisies ou élaborées.

Quand le sujet doit choisir la réponse, la spécification d'items doit décrire la nature et les caractéristiques de la bonne ou mauvaise réponse. Par contre, quand le sujet doit rédiger une

réponse, la spécification de l'item est plus difficile à élaborer.

2.6.1 La spécification des items

Une spécification d'items est élaborée pour chaque dimension retenue et comprend généralement les éléments suivants.

1. Identification du programme ou de l'objectif (en gradation de patrons, voir document nº 38-5187, sigle TCH-152).

2. Présentation de la dimension.

   Elle présente les éléments qui la composent soit sous la forme alphanumérique si le domaine est présent, soit par les termes qui explicitent chaque élément de la dimension retenue.

3. Caractéristiques du stimulus.

   Elles se retrouvent dans la consigne et dans la tâche spécifique. La consigne est très importante puisqu'elle indique à l'élève comment répondre. Sa présence facilite le regroupement lors du montage de l'épreuve. La tâche représente ce que l'élève doit faire pour que l'on puisse juger de son habileté ou de ses connaissances. Elle peut comporter une mise en situation plus ou moins élaborée. Exemple: tracer parallèlement à égales distances toutes les lignes guides verticales servant à la gradation du modèle.

4. Caractéristiques de la réponse.

   Si la réponse nécessite un instrument d'observation (grille d'observation, échelle d'appréciation), c'est à cette étape qu'il faut le préciser.

5. Remarques supplémentaires.

   Cet élément n'est plus obligatoire dans une spécification d'items. Il sert à consigner toutes

remarques et exigences susceptibles de réduire les écarts dans les textes des rédacteurs.

6. Exemples d'items.

   Des exemples seront élaborés dans un chapitre ultérieur et adaptés à la gradation de patrons du chapitre sélectionné "Corsage et empiècement".

2.7 Les instruments d'observation

Il est parfois difficile de mesurer certains travaux ou productions de l'élève au moyen de l'examen écrit habituel (ceci arrive souvent en gradation de patrons). Dans cette catégorie, nous retrouvons l'exposé oral, l'objet fabriqué, le texte écrit, la performance. Selon le type d'habileté que l'on veut mesurer, on peut être obligé de préciser, lors de la spécification d'items, l'instrument d'observation nécessaire pour évaluer l'habileté recherchée, et c'est exactement ce que nous devons retrouver en gradation de patrons.

Ici le choix s'arrête sur les deux sortes d'instruments d'observation les plus couramment utilisés. Il s'agit de la grille d'observation et de la grille d'appréciation. Différents termes sont utilisés pour désigner la "grille d'observation"; on retrouve les expressions: listes de vérification et listes de pointage. On privilégie le terme "grille" d'observation pour rappeler la forme graphique habituelle de cet instrument et le terme observation pour indiquer qu'à la base les résultats sont obtenus par l'observation directe. On utilise également le terme "grille d'appréciation" pour rappeler que cet instrument demande à l'appréciateur d'indiquer son avis en choisissant l'un des points de l'échelle définie. Chaque échelle peut indiquer la quantité, la qualité, ou le niveau des comportements, des méthodes, des étapes d'un processus ou d'un produit, etc.

2.7.1 La grille d'observation

Une grille d'observation est utilisée habituellement lorsqu'on peut décomposer une performance attendue, un produit de plusieurs étapes ou activités essentielles, nécessaires et importantes à la réalisation de la performance ou du produit.

Un exemple adapté à la gradation de patrons se retrouve à la section "exemples d'instruments de mesure".

Avantages de la grille d'observation

- elle est moins assujettie à la subjectivité des évaluateurs;
- elle est simple à utiliser;
- elle permet de voir instantanément les points qui nécessitent une amélioration ou un correctif;
- elle peut être employée pour des apprentissages concrets ou pour des apprentissages qui exigent une chronologie dans l'exécution, et c'est ce que l'on retrouve en gradation de patrons dans plusieurs tâches à effectuer.

Inconvénients

Comme inconvénients, notons qu'elle:

- se limite à constater la présence ou l'absence d'une opération ou d'une étape nécessaire à une performance ou un produit;
- demande beaucoup de temps à l'utilisateur.

Voici les étapes à respecter lors de la construction de grilles d'observation.

1. Identifier les caractéristiques d'une performance, d'une action ou d'un produit à observer et les définir opérationnellement. Ainsi, en gradation de patrons, lorsque nous réalisons la grandeur de 10 à 12 ans, les caractéristiques suivantes doivent être respectées à la lettre: les lignes parallèles

doivent être au millimètre près, les crans bien identifiés et bien situés, etc. De plus, les opérations sont réalisées de façon hiérarchique et le résultat est impensable autrement puisque les étapes ne peuvent être interchangées.

Une première possibilité est de dresser une liste d'opérations ou d'étapes qui sont nécessaires à l'exécution de la tâche. Une deuxième possibilité est d'établir un relevé des indices positifs et négatifs par rapport à l'habileté recherchée et de ne retenir que les plus fréquents et ceux qui portent le plus à conséquence.

2. Ordonner les éléments de la liste.

   Il est avantageux de regrouper ou d'ordonner les éléments car cela facilite la tâche de l'observateur et contribue à améliorer la fidélité des observations (voir exemples en annexe).

3. Déterminer un mode de consignation.

   Une directive claire et simple est à retenir; exemple: marquer par un crochet " √ ", un "X" ou un "+" l'apparition de l'élément à observer.

   Certains principes devraient être respectés comme:

- adopter une légende pertinente;
- faire une mise en page claire;
- assurer l'uniformité dans la correction et la notation.

4. Déterminer un mode de notation.

   Une production ou performance doit-elle se traduire par un chiffre, une lettre ou une expression? Ce sont autant de questions que nous devons chercher à répondre. De plus, lorsque l'attribution d'une note s'appuie sur plusieurs consignations à la fois, nous devrions y retrouver une table de conversion entre la consignation (il s'agit de proposer à l'observateur comment consigner, exemple: marquer d'un crochet " √ ", d'un "X" ou d'un "+" l'apparition de l'élément à observer) et la

note (il s'agit de déterminer si une production ou une performance se traduit en chiffre, en lettre ou en expression). Cette table de conversion permet la correspondance entre la consignation et la note. En gradation de patrons, nous devons recourir à cette façon de faire en ajoutant une table de conversion pour chaque réalisation pratique (modèle à grader) puisque chaque modèle est unique.

2.7.2 Les grilles d'appréciation

Celles-ci présentent un avantage par rapport aux grilles d'observation; elles permettent une meilleure appréciation des caractéristiques de l'habileté ou du produit à évaluer. Généralement, elles comportent un ensemble de caractéristiques opérationnalisées et présentées sous forme d'indicateurs à être évalués sur une échelle. Cette échelle peut apprécier la performance observée sous les aspects qualitatifs et quantitatifs. (Pour exemple, voir annexe 2.)

Inconvénients:

Parmi les inconvénients, nous pouvons dire qu'une grille d'appréciation:

- est difficile à construire;
- est sujette à un certain degré de subjectivité;
- varie selon l'appréciateur et les conditions d'observation;
- exige un temps de correction très long.

Dans cette catégorie, nous retrouvons plusieurs types d'échelles d'appréciation, toutefois, nous ne voulons pas ici élaborer sur chaque échelle. Pour plus d'explications, voir MEQ, chapitre 5, document 16-7300-03 et Morissette, 1984: 255-301. Il en va de même pour les quatre étapes à respecter lors de la construction d'une grille:

1. identifier les caractéristiques recherchées dans une performance ou un produit;

2. définir opérationnellement chaque caractéristique retenue;
3. décrire l'échelle d'appréciation;
4. pondérer chaque indicateur, si nécessaire.

2.8 Le montage de l'épreuve

À cette étape-ci, tous les éléments pour donner une forme à l'instrument de mesure sont présents. Il reste encore des décisions à prendre touchant:

- le nombre d'items;
- la répartition des items;
- la durée;
- l'agencement;
- les directives à l'enseignant et à l'élève;
- la clé de correction;
- la présentation d'un document uniforme et cohérent.

Tous ces aspects contribuent à mettre en évidence la valeur de l'instrument. On pourrait même ajouter la répartition des points et l'interprétation des résultats.

2.9 La validation du contenu et la révision docimologique

Il est conseillé de confier cette tâche à des personnes qui n'ont pas participé à l'élaboration de l'épreuve; il leur sera plus facile de déceler les erreurs ou les ambiguïtés qui auraient pu échapper à l'attention du rédacteur.

Cette validation porte sur les aspects suivants, soit:

- la congruence des items avec la dimension retenue, le domaine couvert et l'objectif que l'on veut mesurer;
- la validation des stimuli et des réponses;
- l'étude des items pour détecter les biais et les vices de construction;
- la révision du guide d'utilisation et du cahier de l'élève.

2.10 La mise à l'essai et l'expérimentation

La mise à l'essai permet d'évaluer la qualité du guide d'utilisation et du cahier de l'élève. Pour cette opération, deux ou trois groupes suffisent et sont choisis par les rédacteurs d'items.

L'évaluation s'effectue selon les critères suivants:

1. la pertinence et la clarté du guide;
2. la pertinence: durée de l'examen,
   matériel requis,
   formulation des items;
3. la clarté des réponses exigées;
4. le niveau de la langue en fonction de la clientèle visée.

L'expérimentation consiste à administrer l'instrument à une population plus grande d'élèves de façon à déterminer *a posteriori* des indices de validité et de fidélité. Cette expérience est facile à réaliser en gradation de patrons puisque le cours se donne au niveau secondaire, au niveau collégial et à l'éducation des adultes.

En fait, l'expérimentation devrait démontrer que l'instrument de mesure possède des qualités métrologiques suffisantes pour en faire un bon instrument.

2.11 Évaluation des instruments de mesure

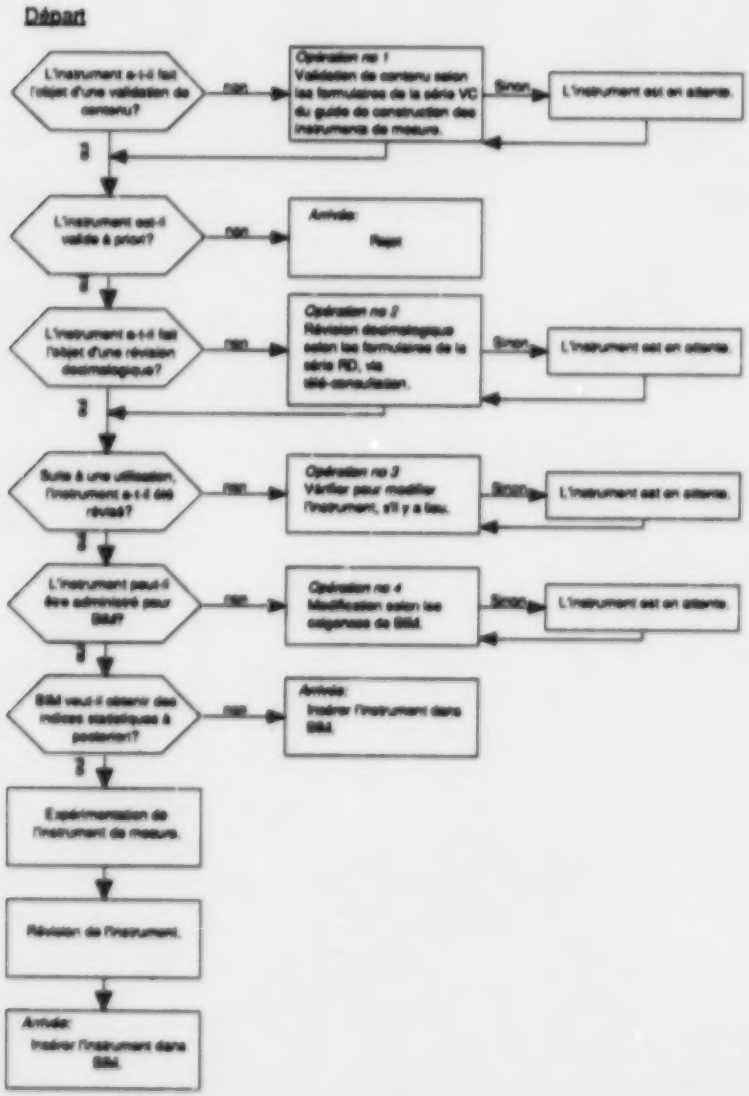
Cette étape est la phase finale de toutes les étapes d'une démarche de conception d'un instrument de mesure. Quoique sommaire, chaque étape fut expliquée pour démontrer la complexité qu'exige une mesure. Le tableau 2 illustre le processus d'évaluation des instruments de mesure et résume schématiquement ce que nous venons d'expliquer.

Même si nous connaissons toutes les étapes d'une démarche d'une mesure, il est bien évident que cela ne confirme pas que nous sachions évaluer, car évaluer n'est pas mesurer. Alors c'est quoi l'évaluation?

Pour lever le voile sur ce phénomène, nous nous pencherons sur les évaluations formatives et sommatives en plus de faire ressortir les liens qui existent entre la mesure, le jugement et la décision dans une évaluation en éducation.

Tableau 2

Évaluation des instruments de mesure dans le cadre de BIM



3. L'ÉVALUATION

En terme général, l'évaluation est une habileté cognitive concernant l'estimation, l'expression d'un jugement et la prise de décision sur la valeur d'idées, de personnes, d'objets, de méthodes, de processus, d'institutions ou de situations (Legendre: 1988).

En éducation, évaluer signifie porter des jugements les plus objectifs possibles sur les apprentissages faits par les élèves en se basant sur l'observation et la mesure faites de manière scientifique. Juger si un élève a appris un contenu part d'une mesure de l'apprentissage, d'où l'importance de connaître toutes les étapes nécessaires à sa réalisation et expliquées antérieurement, mais il inclut aussi des aspects comme le contenu, la façon d'apprendre, le temps alloué, etc. En gradation de patrons, cette notion peut sembler ardue puisqu'il existe une partie théorique et une partie pratique qui cohabitent et qui doivent être toutes deux évaluées. La mesure joue un rôle important dans le processus de jugement car elle confère une existence aux concepts d'apprendre et d'enseigner. Évaluation et mesure doivent donc être bien comprises. Cette distinction fondamentale de la réalité de l'apprentissage (est-ce que l'élève a compris les étapes chronologiques et hiérarchiques de la gradation d'un modèle donné?) se manifeste par le changement intérieur et invisible et la manifestation de cette réalité. Nous retrouvons cette réalité dans des comportements visibles et observables (lorsque l'élève réalise sa gradation selon les étapes données); cette manifestation permet de comprendre la différence qui existe entre l'évaluation et la mesure des apprentissages.

3.1 Le but de l'évaluation

L'évaluation pédagogique a pour but principal et capital de favoriser un meilleur enseignement et un apprentissage de plus grande qualité (Morissette, 1984: 34).

Or, cette amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage ou cette maximisation des résultats (pas seulement des notes, cela va de soi) passe par une qualité accrue de toutes les décisions qui parsèment l'action didactique, le cheminement d'enseignement-apprentissage. C'est à la pertinence, à l'efficacité des décisions pédagogiques que se juge l'évaluation en classe. L'évaluation de l'évaluation: affirmation ou négation de la qualité de l'évaluation en ayant comme critère la pertinence des décisions pédagogiques et comme norme... (Morissette, 1984: 34). Au fait, à partir de quel seuil une décision pédagogique est-elle pertinente ou impertinente? À partir du point où elle contribue à améliorer le succès de l'élève dans ses apprentissages, succès qui se manifeste dans les résultats obtenus lors d'épreuves appropriées.

Nonobstant le fait que certaines interprétations peuvent être remises en question, les buts ultimes de l'évaluation pédagogique se rapportent à la qualité de l'apprentissage des connaissances, des habiletés et des attitudes décrites plus ou moins opérationnellement dans les programmes. Cette qualité est par ailleurs dépendante des multiples décisions qui parsèment les gestes d'enseignement et d'apprentissage. De plus, elle est appréciée quantitativement et qualitativement à la lumière, entre autres, de la plus-value détectée grâce à la mesure de la maîtrise des objectifs des programmes. C'est précisément de cette mesure qu'il est question ici puisqu'en gradation de patrons, le Ministère nous assigne un programme à suivre et des objectifs à atteindre. Il faut donc développer des instruments de mesure qui permettent de vérifier l'acquisition des contenus présentés dans l'ouvrage *Grading Techniques for Modern Design*, seule référence disponible dans le domaine en ce moment mais disponible en français en 1991.

3.2 Les critères et les normes de jugement

Définir la maîtrise, c'est en un premier temps définir ce qui doit être maîtrisé. Ceux qui conçoivent les programmes scolaires se chargent de plus en plus de cette tâche. En effet, à partir de

définitions conceptuelles solidement établies (du moins on l'espère bien), les concepteurs de programmes expriment l'aspect opérationnel qui s'y rapporte quelle que soit la matière. Ce sont alors les objectifs spécifiques terminaux et intermédiaires qui remplissent, dans cette optique, le rôle de signes, de critères, de moyens de mesure de la maîtrise des concepts, des habiletés et des attitudes contenus dans les programmes. Une de leurs propriétés essentielles est précisément la mesurabilité qui va de pair avec leur communicabilité. L'avantage en gradation de patrons, c'est que le Ministère a déjà publié un programme bien détaillé (MEQ, document no 38-5187, sigle TCH-152, mai 1984) et axé sur une méthode utilisée par toutes les industries nord-américaines. L'inconvénient, comme nous l'avons déjà signalé, est que malgré la complexité des habiletés à mesurer, nous ne disposons pas d'instruments de mesure en corrélation avec ce volume pré-identifié.

C'est à partir de ce qui a été défini opérationnellement dans les programmes, et donc à partir des objectifs spécifiques, que se précise l'étape de la mesure, soit celle où les instruments de mesure sont conçus et administrés, où la comparaison entre ce que chaque élève fait et ce qu'il devrait faire est réalisée. La quantité ou la qualité qui ressort de cette comparaison constitue un indice important qui orientera le jugement de l'enseignant. C'est au moment où l'enseignant porte un jugement, une décision relative au cheminement de l'élève que l'apprentissage suivra. Mais qu'est-ce qui doit être décidé? Et d'abord, quels sont les jugements et les décisions possibles?

En enseignement-apprentissage, une des façons de déterminer les caractéristiques des jugements et des décisions consiste à analyser leur portée. Il y a des décisions à court terme qui portent sur les gestes journaliers d'enseignement et d'apprentissage, il y a également des décisions à long terme qui se rapportent, par exemple, à la confirmation de la maîtrise des programmes, à l'orientation scolaire, etc. Selon leur portée, les décisions, et donc les jugements qui les éclairent, comportent des caractéristiques spécifiques.

En somme, il y a plusieurs façons de classifier les sortes de jugements et de décisions,

plusieurs typologies. En effet, il y a les jugements et les décisions qui fixent une action à peu près immédiate, exemple: l'élève réalise des lignes parallèles de 6 mm de distance, c'est alors la fonction formative de l'évaluation pédagogique; quant à la fonction sommative, elle regroupe les jugements et les décisions qui inspirent des actions à long terme (l'élève est capable de réaliser une gradation de patrons à la perfection). Ces deux types d'évaluation seront explicités ultérieurement.

Pour chaque contexte de jugement et de décision, tant les critères de jugement que les normes correspondantes peuvent varier suffisamment pour qu'il soit important de rappeler au moins certaines des possibilités parmi les plus probables. Quels sont donc les critères qui guident habituellement l'enseignant, ou parfois l'élève, dans les divers jugements qu'il porte en évaluation pédagogique? En voici quelques-uns (Morissette,1984: 38) qui se rapportent plus ou moins directement à l'enseignement-apprentissage. Nous n'avons retenu que ceux qui sont utiles en gradation de patrons.

1. Le degré de maîtrise absolue du domaine, des tâches ou des objectifs avec, comme norme, le seuil de performance;
2. Le degré de maîtrise relative du domaine, des tâches ou des objectifs avec, comme norme, la note de passage;
3. La qualité des expériences scolaires d'apprentissage vécues avec, comme norme, l'importance de la qualité des activités;
4. Le cheminement intellectuel (ou éducatif, ou...) de l'élève avec des normes variables selon chaque personne;
5. Le regroupement des élèves dans les cours, les programmes, etc. avec des normes de maîtrise des préalables;
6. Les contraintes financières, humaines, physiques, etc. avec des normes parfois très systématiques.

Le résumé de ces critères illustre la latitude que l'enseignant a lors d'un jugement ou d'une prise de décision. Voyons maintenant les contextes où l'enseignant doit appliquer ces critères reliés au jugement qu'il doit porter et à la prise de décision qui en découle.

3.3 Évaluation formative

L'évaluation formative est un mode d'évaluation à fonctions diagnostiques où des évaluations effectuées en cours d'activités d'apprentissage sont fondées sur des interprétations tantôt critériées, tantôt normatives. Elles informent le professeur et l'élève en regard des objectifs atteints ou non par ce dernier en vue de lui assurer le renforcement nécessaire. Les évaluations décèlent, s'il y a lieu, les difficultés de l'élève et lui apportent l'aide utile le cas échéant. Ce qui est particulier en éducation, c'est la systématisation de cette démarche et le désir d'en augmenter l'efficacité et cela n'est pas différent en gradation de patrons. La démarche d'évaluation formative suppose que:

1. l'on recueille des informations sur l'apprentissage;
2. l'on porte un jugement (critérié ou interprétatif) sur la progression des apprentissages;
3. l'on choisisse l'intervention pédagogique adéquate.

Or, bon nombre des décisions que prend chaque enseignant concernent d'abord et avant tout l'apprentissage réalisé par les élèves au jour le jour, au fur et à mesure que le cours se donne. C'est telle notion qu'il faut réviser, c'est tel élève qu'il faut motiver, c'est tel exercice qu'il faut prolonger, etc. Toutes ces décisions influencent directement le cheminement du cours.

D'autre part, plus un élève avance dans ses cours, plus il acquiert de l'autonomie, plus il est placé en situation de prendre des décisions en ce qui concerne ses efforts d'apprentissage. C'est tel problème à résoudre en partie ou en totalité, tel effort supplémentaire à fournir, etc. Ces décisions

ont, elles aussi, une influence directe sur le cheminement de l'apprentissage, sur la forme que prend le cours. Les critères pour juger de la pertinence de toute décision doivent tenir compte de ces priorités. Avec un suivi aussi continu, le cours qui a des objectifs spécifiques est avantagé par rapport à celui qui n'en a pas.

Grâce aux objectifs ou aux tâches du domaine, il est plus facile d'établir au jour le jour un parallèle constant entre ce qui est attendu de l'élève et ce qui est effectivement réalisé. Cette comparaison constante entre le souhaité et le réel, ce jugement continu qui permet d'ajuster les décisions aux résultats immédiats espérés, voilà ce qu'on appelle la fonction formative de l'évaluation pédagogique, formative parce qu'elle fait partie d'un processus mesure-jugement-décision qui donne sa forme finale à l'aprentissage ou à l'enseignement. (Rappelons-nous que cette forme peut être déterminée par l'enseignant ou par l'élève, dépendant des circonstances.)

Étant conscients que plusieurs approches pédagogiques peuvent être utilisées en enseignement, les informations recherchées diffèrent donc au départ mais le but est toujours le même: la meilleure connaissance des faits possibles est recherchée. Ces idées sont résumées dans le tableau 3 qui illustre les étapes de la démarche d'évaluation formative selon deux perspectives intéressantes.

Tableau 3

Les étapes de la démarche d'évaluation formative selon deux perspectives*

	La perspective structuraliste (Gagné)	La perspective néo-behavioriste (Bruner)
MESURE:	- porte sur les résultats de l'élève en termes de tâche accomplie: le produit.	- porte sur les stratégies utilisées pour accomplir une tâche: la démarche.
JUGEMENT:	- jugement de nature diagnostique porté à partir de l'analyse de la tâche accomplie.	- jugement de nature diagnostique porté à partir de l'analyse de la stratégie utilisée par l'élève.
DÉCISION:	- le choix de l'action à entreprendre est fonction, entre autres, de la séquence des objectifs maîtrisés ou non maîtrisés.	- le choix de l'action à entreprendre est fonction du stade de développement de l'élève en regard de certaines stratégies.

* Extrait de MEQ (1984: 17) *Éléments de docimologie*, fascicule 3.

3.3.1 L'évaluation formative: un outil de choix

L'évaluation formative a une fonction de régulation, pourquoi? Parce qu'elle sert à faire coïncider les caractéristiques des élèves (connaissances, stratégies, intérêts, etc.) et les caractéristiques de l'enseignant (objectifs poursuivis, exercices, etc.). Elle le fait en fournissant le plus possible une rétroaction pendant la période de temps consacrée à une unité d'enseignement. C'est donc un outil de choix et pour l'enseignant et pour l'élève afin de leur permettre de s'ajuster en cours de route. Elle améliore l'efficacité des efforts fournis par chacun d'eux. Pourquoi ce feed-back est-il tellement utile? Voici un tableau qui résume l'importance de l'utilité de l'évaluation formative (tableau 4).

Tableau 4

Utilité de l'évaluation formative*

Utilité pour l'enseignant	Utilité pour l'élève
- permet à l'enseignant de situer chaque élève et le groupe d'élèves par rapport aux apprentissages visés;	- confirme ou non son apprentissage;
- renseigne sur les difficultés et les forces des élèves;	- le renseigne sur ses difficultés et ses forces;
- permet l'évaluation de ses interventions;	- lui permet d'évaluer ses stratégies d'apprentissage;
- favorise le choix d'interventions plus adéquates s'il y a lieu;	- l'aide dans le choix de ses stratégies d'apprentissage;
- aide à diriger l'élève dans le cheminement de ses apprentissages (diminue l'accumulation de retard);	- favorise le développement de la capacité d'auto-évaluation le guidant ainsi vers une plus grande autonomie;
- peut favoriser une attitude positive face à l'évaluation s'il perçoit cette démarche comme une aide à son enseignement et à l'apprentissage de l'élève.	- peut favoriser une attitude positive face à l'évaluation s'il perçoit cette démarche comme une aide.

* Extrait de MEQ (1984: 17)

Cette petite synthèse résume ce qu'est l'évaluation formative et illustre l'importance de son utilisation. Cette forme d'évaluation est très utilisée en gradation de patrons puisqu'elle permet de vérifier la progression de l'élève à chaque étape du modèle à grader. Comme la gradation est basée sur un mode d'apprentissage d'étape par étape, il est impensable de pouvoir réaliser la dernière étape avant la première. Cette forme d'évaluation nous situe au fur et à mesure que notre cours se déroule, elle nous donne donc la possibilité de nous réajuster en tout temps. Ces quelques explications nous font réaliser que la gradation de patrons se situe dans la perspective structuraliste de Gagné (voir tableau 3) où la mesure porte sur le produit (ex.: pouvoir tracer des lignes perpendiculaires: une

étape dans la gradation d'un modèle) où le jugement est porté à partir de la tâche accomplie et enfin, où la décision est fonction de la séquence des objectifs maîtrisés ou non maîtrisés (MEQ, 1984: 17, *Éléments de docimologie*).

En évaluation, l'enseignant ne prend pas de décisions seulement en situation formative mais il doit le faire aussi en situation sommative s'il veut que la portée soit plus globale par rapport à l'apprentissage ou à l'organisation scolaire. Alors qu'est-elle cette évaluation sommative?

3.4 Évaluation sommative

L'évaluation sommative est une démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme ou une partie terminale de programme pour prendre des décisions relatives: a) au passage à la classe supérieure; b) à la sanction des études; c) à la reconnaissance des acquis expérientiels (équivalences) et d) à l'orientation des élèves.

Cette démarche qui se réalise lors de l'évaluation sommative se fait en trois temps. D'abord, on recueille, organise et interprète les informations nécessaires: c'est l'étape mesure. Ensuite, on porte un jugement sur la situation satisfaisante ou non: c'est l'étape jugement. En un troisième temps, on étudie les différents choix possibles et on prend une décision.

Comme on peut facilement s'en rendre compte, de tels jugements et de telles décisions nécessitent des données beaucoup plus globales que dans le cas de l'évaluation formative. Les instruments de mesure doivent répondre à des normes d'excellence plus sévères, car les erreurs sont plus coûteuses et plus difficilement réparables: erreurs de sélection ou de promotion, par exemple.

Autrement dit, en évaluation sommative, l'éducateur juge l'ensemble de la situation, le total

des habiletés ou des connaissances acquises (plutôt que chacune en particulier), la somme des réussites obtenues ou des tâches accomplies avec succès. Cette comparaison globale entre le souhaité et le réel, ce jugement d'ensemble qui guide les décisions à moyen et surtout à long termes, ces décisions qui ont parfois une apparente allure plus administrative que pédagogique (même si celle-ci est toujours omniprésente) illustrent la fonction sommative de l'évaluation pédagogique. Sommative parce qu'elle est basée non pas sur le détail mais sur la somme des résultats. En gradation de patrons, l'évaluation sommative donne une information globale, un indice de la compréhension de grader un modèle. Comme il a été mentionné plus tôt, un élève ne peut interchanger la réalisation d'une étape sans que le résultat en soit atteint. À cet effet, l'évaluation sommative indique si l'élève a réalisé les apprentissages visés dans une partie terminale du programme. Cette évaluation peut servir à prendre des décisions relatives au passage ou à l'échec, à l'orientation des élèves à moyen terme et même peut servir à le guider dans sa carrière.

3.5 Distinction entre évaluation sommative et évaluation formative

Pour distinguer l'évaluation sommative de l'évaluation formative, nous sommes souvent portés à classer les démarches d'évaluation selon le moment où elles se produisent, mais la perspective temporelle n'est pas la caractéristique essentielle qui les distingue. Notons que pour déterminer le type auquel appartient une évaluation, il est fondamental de se baser sur la fonction de cette évaluation et non pas seulement sur le moment où elle se produit.

Le tableau 5 illustre différentes caractéristiques de l'évaluation selon ses fonctions formatives ou sommatives. Ces deux types d'évaluation se distinguent principalement sur trois points: les décisions prises, le moment où le jugement est porté et le type d'apprentissage mesuré. Si l'on voulait caractériser l'évaluation sommative, on pourrait dire que les décisions prises à la fin de la démarche donnent lieu à des actions dont le cours est complexe à modifier. On pourrait dire aussi

que ces décisions sont basées sur des jugements portés à la fin de la période consacrée à l'enseignement/apprentissage d'un programme ou d'une partie terminale de celui-ci. On pourrait dire enfin que les informations permettant de porter les jugements proviennent surtout de la mesure d'apprentissages généralisables, c'est-à-dire transférables à diverses situations. En gradation de patrons, l'enseignement-apprentissage nécessite une évaluation formative de tous les moments, celle-ci nous sert d'indices pour porter un jugement à savoir si l'élève a acquis les notions spécifiques. Notons comme exemples: comment utiliser les instruments de dessin (règle et équerre métrique à la demi-mesure et à l'échelle 1:00; comment faire une belle courbe avec un pistolet; comment être précis dans les mesures données; comment utiliser le tableau des grades; etc. etc. Il ne faut pas oublier l'importance du rôle que joue l'évaluation sommative car c'est par elle que nous pouvons vérifier les acquis à la fin de la réalisation d'un modèle donné. Si l'élève a maîtrisé le processus de réalisation étape par étape exigé et obligatoire à la gradation d'un patron, l'évaluation sommative est d'autant plus importante puisqu'elle fait partie intégrante de la phase terminale du programme. Pour devenir gradeur de patrons, un élève doit réussir cette évaluation, sinon il devra reprendre son cours ou réorienter sa carrière.

Tableau 5

Caractéristiques de l'évaluation selon la fonction qu'elle exerce

	Fonction		
	Formative	**Sommative**	
Intention	Favoriser la progression de l'apprentissage	Sanctionner les apprentissages, reconnaître les acquis	Orienter l'élève dans son cheminement scolaire
Contenu	Les préalables à un apprentissage, la démarche utilisée par l'élève	Les compétences acquises	Les prédicteurs de réussite
Cadre de référence	Les hiérarchies d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les apprentissages visés	Les objectifs des programmes d'études	Les caractéristiques de la population cible
Exemple d'instrument	Observation du développement de l'habileté à comprendre un conte à l'aide de questions orales	Examen-synthèse	Prise d'information sur les aptitudes, les intérêts

Extrait de MEQ (1988: 8) *Éléments de docimologie*, fascicule 4.

Les notions de mesure et d'évaluation qui ont été résumées dans le présent chapitre seront appliquées maintenant à une partie du contenu de cours TCH-152. Le volume anglais *Grading Techniques for Modern Design*, traduit sous l'appellation *Les techniques de gradation des patrons d'aujourd'hui*, et plus spécifiquement le chapitre intitulé "Empiècement et corsage", nous a servi de référence. Pourquoi avoir choisi ce contenu? Tout simplement parce qu'il est le premier chapitre de la troisième partie du contenu de programme et qu'il traite d'un sujet ni trop facile ni trop difficile des modèles intermédiaires. Il permet de développer des instruments de mesure de bonne qualité qui peuvent, en les modifiant légèrement, s'adapter à d'autres modèles plus simples ou plus complexes.

Le contenu "empiècement et corsage" est constitué de parties importantes et très spécifiques. À l'aide du modèle suggéré, l'élève pourra dans un premier temps se sensibiliser à la partie du tableau des catégories de tailles standard pour la répartition des mesures lorsque le gabarit comporte des empiècements. Ceci lui permettra de pouvoir transposer dans d'autres modèles différents empiècements qu'il voudra grader plus tard. Cette répartition est cruciale pour bien proportionner une gradation. Dans ce chapitre, l'enseignant initiera aussi l'élève à exécuter des plans intermédiaires où les empiècements sont présents dans le gabarit, la gradation devient alors plus complexe. Avec cette initiation, l'élève sera sensibilisé aux points techniques exigeants d'un modèle intermédiaire comportant des empiècements. Les facteurs d'erreurs d'un plan de gradation du modèle seront soulevés pour amener l'élève à déceler les points stratégiques d'erreurs afin de pouvoir s'autocorriger. Enfin, par le modèle de planification suggéré qui suit, l'enseignant amènera l'élève à devenir plus autonome; il lui donnera plus d'assurance dans la maîtrise d'un modèle intermédiaire puisque si l'élève maîtrise celui-ci, il lui sera facile d'aplanir les moindres difficultés d'un modèle avancé. La maîtrise par l'élève d'un modèle intermédiaire est le pivot d'un bon futur gradeur de patrons.

Sur le plan de la conception des instruments de mesure, une difficulté particulière se présente. On constate en effet qu'aucun programme détaille les objectifs terminaux et intermédiaires adaptés à ce contenu précis, nous ne connaissons que les objectifs du contenu général de la gradation de patrons, partie intégrée au "Dessin de patrons des vêtements féminins", document nº 38-5187. D'où la nécessité, avant d'appliquer les modèles présentés au précédent chapitre, de procéder à une élaboration complète du contenu et des objectifs généraux et terminaux.

Le modèle de planification qui suit a été inspiré du modèle par déduction-induction de Morissette (1990), modèle qui intègre en grande partie les étapes déjà présentées par le ministère de l'Éducation, 1984, dans les fascicules I à VIII inclusivement, étapes décrites plus tôt (voir pages 8 à 48).

CHAPITRE III

Méthodologie d'évaluation du chapitre "Corsage et empiècement"

Pour pouvoir élaborer une méthodologie d'évaluation, nous devons établir nos bases sur un modèle d'apprentissage. Même si ce modèle a été élaboré au chapitre précédent, rappelons d'abord très succinctement ce que nous avons déjà exprimé sur l'apprentissage (Tousignant, Morissette, 1990: 18).

- L'apprentissage doit être perçu avant tout comme un changement interne qui se produit chez la personne et qui peut prendre des formes variées.
- Cet apprentissage interne se manifeste à l'extérieur dans des comportements verbaux ou non verbaux observables.
- L'évaluation de l'apprentissage porte sur les indices du changement interne, sur les comportements qui, en principe, doivent correspondre aux objectifs d'apprentissage.
- La mesure de l'apprentissage, c'est l'observation des comportements ou, si l'on veut, la compilation des indices à travers lesquels se manifeste cet apprentissage.

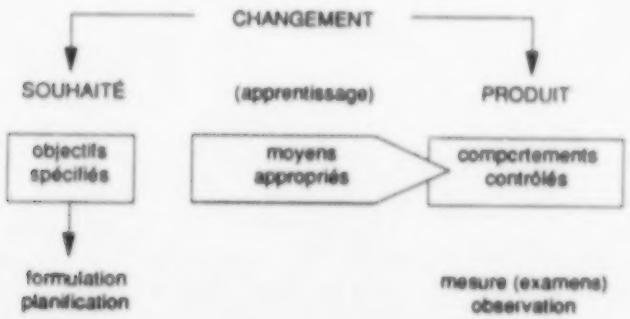


Figure 2. Modèle d'apprentissage basé sur le concept du changement

Ce modèle proposé souligne que le centre de nos préoccupations est l'élève en voie de changement, comme il a été mentionné si souvent depuis le début. Le rôle du professeur est de l'aider dans le sens des objectifs. Le rôle de l'élève, c'est de profiter de l'aide du professeur et de travailler lui-même activement à la poursuite des mêmes objectifs.

Examinons brièvement la signification des éléments essentiels contenus dans ce schéma.

les objectifs spécifiés

Les objectifs se définissent comme la description observable du changement souhaité chez les élèves (lien avec pages 21 à 25: 2.4 La définition du domaine). Ils constituent donc la base même de toutes les activités pédagogiques qui seront organisées tout au long de l'apprentissage.

Ainsi, si un enseignant, dont la tâche consiste à transmettre les notions de la gradation de patrons, réussit son enseignement et que les élèves assimilent les connaissances relatives à ce programme, il aura atteint les objectifs du programme (changement souhaité) puisque les élèves auront acquis de nouvelles habiletés cognitives.

Toutefois, comme c'est l'élève qui doit changer et que l'enseignant ne peut que l'aider à effectuer ce changement, il faut que les deux s'entendent sur les objectifs poursuivis. C'est pourquoi ceux-ci doivent être spécifiés et perçus de la même façon par les deux partenaires. Le maître communique les objectifs aux élèves dans un langage clair, non équivoque, ils doivent être compris et acceptés par ceux-ci, poursuivis de façon constante et contrôlés à la fin du cours. Ce contrôle doit représenter le changement souhaité, c'est une question de pertinence et de validité.

les moyens appropriés

Pour produire les résultats escomptés en gradation de patrons dont il est question ici, il faut s'ingénier à trouver les moyens les plus efficaces pour atteindre ces objectifs. Autant les enseignants

que les élèves doivent prendre tous les moyens à leur disposition pour parvenir à leurs fins: stratégie d'enseignement (façon utilisée pour atteindre l'objectif visé), activités d'apprentissage (moyens employés pour réaliser l'atteinte de l'objectif), méthodes (techniques optimales choisies pour atteindre un but), matériel didactique utilisé, etc. Chacun exploite ses ressources et tous ces moyens permettent de passer des objectifs spécifiés aux comportements à contrôler (figure 1, rectangle du centre). L'important c'est d'atteindre les objectifs, et en gradation de patrons, c'est de pouvoir grader différents modèles dans différentes grandeurs à partir d'un gabarit de base et/ou de réaliser une planche de gradation pour chaque modèle.

les comportements contrôlés

À cette étape, l'enseignant présume que le changement interne suscité ou favorisé par les moyens appropriés s'est produit chez l'élève, que l'apprentissage souhaité a eu lieu. Comment vérifier cette présomption? Comment établir le degré de correspondance entre le changement produit et celui souhaité? En mesurant, bien sûr! Et pour le mesurer, il faut sélectionner les comportements verbaux et non verbaux spécifiés, c'est l'échantillonnage des indices. Ensuite viennent l'observation de ces mêmes comportements et l'expression qualitative et quantitative des données issues de l'observation: ce sont les résultats de la mesure. Pour terminer, il faut interpréter les dits résultats. Ce sont là, en fait, les étapes de la mesure déjà explicitées en détail au chapitre II (plus particulièrement des pages 10 à 36).

Bref, selon la définition de la mesure, il faut attribuer des symboles quantitatifs ou qualitatifs en se conformant à des règles systématiques telles que la correspondance entre les résultats de l'observation et la réalité observée soit aussi étroite que possible (Tousignant et Morissette, 1990: 21).

Selon la notion d'évaluation de l'observation, il faudra juger de la correspondance plus ou moins étroite entre l'apprentissage produit et les comportements observés tels que représentés par

les résultats de la mesure. Quant à l'évaluation de la formulation des objectifs, il faudra éventuellement juger de la correspondance entre l'apprentissage souhaité et la définition donnée dans les objectifs spécifiés. Enfin, l'évaluation des apprentissages dans son ensemble est atteinte lorsqu'il est possible de comparer l'apprentissage produit à l'apprentissage souhaité.

Comme ce projet de recherche vise à aider les enseignants en leur fournissant des outils, des instruments de mesure pour la gradation de patrons, les pages qui suivent seront consacrées à exposer une méthodologie permettant d'en construire. Le prochain chapitre fournira également des exemples adaptés à la gradation de patrons qui constitue une partie de contenu de la matière. Nous toucherons donc à la pratique de la mesure et non à l'évaluation proprement dite. Mais avant de pouvoir élaborer sur la méthodologie, nous devons prendre connaissance du chapitre à évaluer.

1. LE CONTENU À ÉVALUER

Avant d'aller plus en profondeur dans l'exposé puis l'application de la méthodologie, il nous faut prendre connaissance du domaine ou du contenu sélectionné. La formulation et l'organisation du contenu à évaluer sont basées sur les caractéristiques spécifiques suivantes:

le développement du corps

Corsage et empiècement (modèle intermédiaire)

Grade de 4 cm.

1. La partie "empiècement" n'est pas gradée en longueur, c'est la partie "corsage" qui absorbe entièrement le grade de longueur. Cette façon de faire permet de garder la proportion de la longueur de l'empiècement entre l'encolure et la valeur de couture, comme représentée par la création du dessinateur.

2. La distance entre les crans n'est pas gradée. Ceci dans le but de maintenir les proportions originales du partage du développement du corps. La figure 2 qui suit illustre la répartition du grade 4 cm.

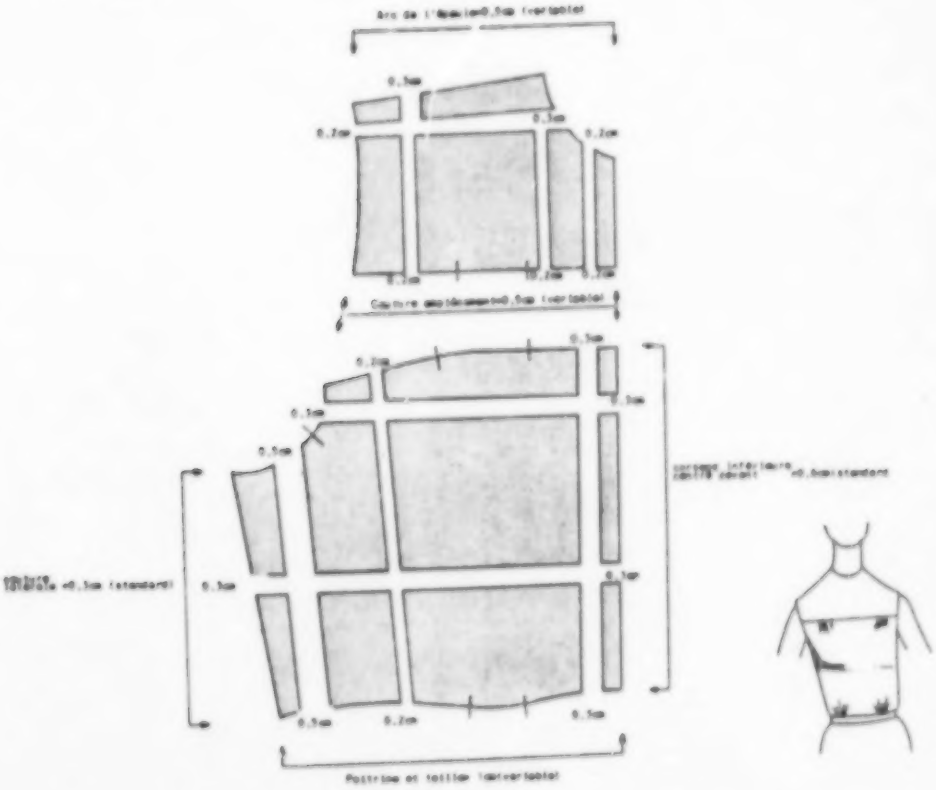


Figure 3. Développement du corps du "Corsage et empiècement"

2. LA FORMULATION ET L'ORGANISATION DU CONTENU SÉLECTIONNÉ

Ce qui nous intéresse ici ne consiste pas à déterminer les objectifs d'un système scolaire mais

la manière de rédiger et d'articuler les objectifs pédagogiques pour qu'ils ne présentent aucune ambiguïté et surtout qu'ils traduisent le plus fidèlement possible l'apprentissage souhaité.

Plusieurs auteurs ont abordé le problème de formulation et d'organisation des objectifs d'apprentissage au cours des dernières années et ont proposé des techniques plus ou moins compliquées pour le résoudre. Il arrive que le désir de trop bien faire du premier coup, pour beaucoup d'enseignants, devient un obstacle à la préparation d'outils de travail commodes, c'est pourquoi il faut leur venir en aide afin d'alléger leur tâche. Pour y parvenir, nous avons choisi l'approche directe et simple que Tousignant et Morissette nous suggèrent (1990: 23).

Celui qui a compris les principes de base, la mécanique de la formulation et de l'organisation des objectifs pourra, avec l'expérience, améliorer sa façon de procéder et produire des plans de cours de plus en plus appropriés, et c'est là mon but.

La formulation des objectifs concerne tout aussi bien les objectifs affectifs et psychomoteurs que les objectifs cognitifs. Toutefois, pour la gradation de patrons, la formulation des objectifs qui correspond à ce contenu est plus spécifiquement du domaine cognitif et est contenue dans le programme du Ministère (MEQ, 1984).

La formulation et l'organisation du contenu intitulé "Corsage et empiècement" se développent en quatre niveaux qui correspondent à quatre degrés de spécificité des attentes des objectifs.

Niveau 1: L'objectif global (venant du ministère de l'Éducation)

Ma préoccupation ici ne consiste pas à déterminer quels doivent être les objectifs du Ministère concernant un programme en particulier; ces questions relèvent davantage de la philosophie et de la psychologie de l'éducation. Des personnes responsables sont nommées à cette fin. Nous, en tant qu'enseignant, notre tâche est de répondre aux attentes globales venant du

ministère de l'Éducation.

Ce niveau nous est présenté par des mots clés très significatifs; voyons-en quelques-uns qui nous aideront à comprendre et à interpréter les visés du Ministère à travers le programme.

DÉVELOPPER

ÉDUQUER

FORMER

INITIER

SENSIBILISER

Pour le chapitre "Corsage et empiècement", le but visé est:

"à la fin du chapitre, l'élève sera initié aux principes et techniques de base relatifs à la gradation de patrons comportant un empiècement".

Price et Zamkoff, 1985: 55-62.

Niveau II: Les objectifs généraux

Les changements souhaités (cognitifs ici et ils sont très significatifs en gradation de patrons) peuvent être décrits en termes très généraux. L'important ne semble pas de déterminer le nombre de niveaux de généralité selon lesquels on doit classer les objectifs d'apprentissage, mais de reconnaître qu'il existe plusieurs niveaux possibles et qu'il faudra toujours, pour organiser nos objectifs en une hiérarchie cohérente, prendre soin de les situer de façon précise dans son continuum. Les responsables du ministère de l'Éducation doivent se préoccuper de formuler clairement les finalités du système scolaire dans son ensemble, les buts et les objectifs des différents niveaux tels: secondaire, collégial, éducation des adultes dont il est question ici, ainsi que les objectifs des différents programmes de formation obligatoire qu'on y trouve. Les enseignants doivent participer à la définition des finalités et des objectifs de leur milieu institutionnel puis intégrer ceux-ci dans leur action pédagogique, et donc les associer aux objectifs d'apprentissage qu'ils

prévoient pour leurs élèves. En pratique, ce qui importe davantage pour les enseignants, ce sont les habiletés qu'ils doivent "enseigner" et donc les objectifs généraux et les objectifs spécifiques (Tousignant et Morissette, 1990: 26).

Pour formuler correctement et clairement les objectifs d'apprentissage, il suffit de les concevoir comme l'expression de changements internes qui doivent se traduire par des comportements externes.

Ces changements du niveau II sont internes et ils peuvent prendre la forme de connaissances à acquérir, de notions à comprendre, de notions à appliquer, etc. Pour les présenter sans détour, il suffit d'indiquer que nos objectifs visent à amener les élèves à:

CONNAÎTRE

COMPRENDRE

APPLIQUER

ANALYSER

SYNTHÉTISER

ÉVALUER

On reconnaîtra dans ces six verbes la taxonomie de Bloom (1956) qui présente une façon de classifier les objectifs du domaine cognitif pouvant guider la définition des objectifs d'habileté ainsi que l'évaluation des apprentissages.

L'objectif général du chapitre "Corsage et empiècement" peut donc se lire comme suit: connaître et appliquer les principes de gradation du modèle intermédiaire "corsage et empiècement".

Cet objectif général inclut le contenu spécifique suivant:

1. tableau des catégories de tailles standard pour les modèles de base, intermédiaires et compliqués:

- adolescent,
- jeune femme,
- dame,
- demi-taille;

2. mesures sélectionnées pour le modèle "Corsage et empiècement";

3. plan "Corsage et empiècement" et les mesures sélectionnées;

4. répartition des grades;

5. points de gradation:
   - empiècement,
   - emmanchure de l'empiècement,
   - couture de l'empiècement (partie empiècement),
   - bas du corsage,
   - couture de l'empiècement (partie corsage),
   - largeur du buste,
   - couture sous-bras,
   - couture de ligne bretelle,

6. facteur erreurs d'un plan de gradation:
   - méthodologie,
   - application,
   - concentration,
   - précision,

7. points stratégiques d'erreurs:
   - lignes guides de longueur et de largeur,

- lignes de contrôle,
- les mesures utilisées,
- les déplacements chronologiques,
- les liaisons,

8. points techniques de la gradation:
   - l'importance du grade,
   - la clé des déplacements,
   - la précision dans les angles,
   - la chronologie dans les mouvements du patron (toujours de droite à gauche),
   - la précision au millimètre près.

Niveau III: Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont désignés ici sous cette appellation car plus explicites, plus concrets, ils viennent clarifier le message véhiculé par les objectifs généraux. Ils se situent dans la continuum et ce sont ceux qui servent le plus à l'enseignant dans la conduite des opérations quotidiennes d'apprentissage. On les appelle aussi objectifs opérationnels. Comme ils sont concrets, ils sont exprimés dans des termes qui décrivent des comportements observables et donc, mesurables, d'où parfois leur appellation d'objectifs comportementaux.

On parle ici d'objectifs spécifiques par opposition aux objectifs généraux parce qu'ils décrivent des changements mieux identifiés. Ils sont formulés en ayant recours à des mots clés spécifiques qui facilitent d'autant la conception des activités d'apprentissage demandées. En voici quelques exemples:

DÉCRIRE

IDENTIFIER

DÉMONTRER

ORDONNER

NOMMER

CONSTRUIRE

Pour le chapitre "Corsage et empiècement", un exemple d'objectif spécifique pourrait se lire ainsi: "Identifier les mesures standard à utiliser pour le modèle intermédiaire 14 ans."

Niveau IV: Les tâches particulières

Ce niveau permet de déterminer les tâches qui, lors d'un examen oral ou écrit, peuvent être exigées à l'élève pour vérifier s'il a acquis les connaissances visées dans les objectifs spécifiques.

La spécificité est tellement grande à ce niveau qu'on ne peut plus parler, à proprement dit, d'objectifs comme aux autres niveaux. Il s'agit plutôt, comme mentionné plus haut, de tâches particulières qui pourront éventuellement servir de questions d'examens. Voici donc quelques exemples de verbes que l'on retrouve et qui illustrent bien les tâches à faire exécuter lors d'examens:

POINTER (pour les questions orales)

ÉCRIRE

DIRE

SOULIGNER (lors d'examens écrits)

ENCERCLER, EXPLIQUER

COCHER.

Une tâche à faire exécuter à un élève pourrait, par exemple, se lire ainsi: Nommez les parties du gabarit devant qui sont influencées par les mesures variables?

Nous sommes rendus maintenant à la partie pratique: l'application des quatre niveaux. Pour ce faire, le plan de cours devient l'outil qui permet de regrouper les niveaux que nous venons d'expliquer. Voyons en quoi il consiste.

3. L'UTILISATION DU PLAN DE COURS

Le plan de cours, de par sa nature, permet un excellent coup d'œil sur l'ensemble d'un cours. Il peut comprendre un nombre variable de cases, dépendant de l'étendue du contenu, du nombre de chapitres et du nombre d'apprentissages nécessaires pour rendre compte de tous les objectifs visés. Il constitue donc une toile de fond où apparaissent les dimensions diverses du cours. C'est la raison pour laquelle il est considéré comme un outil de planification ingénieux et utile; nous pouvons le considérer comme notre plan de cours détaillé, comme on peut le constater dans les plans élaborés qui suivent. Le plan de cours fournit des indications utiles aux maîtres qui planifient leur enseignement. Ils peuvent en effet utiliser les indices quantitatifs de la colonne du contenu pour répartir adéquatement le temps disponible pour les différentes parties du cours. Dans la partie réservée aux activités d'apprentissage, ils peuvent choisir leurs approches stratégiques les plus pertinentes selon les notions à maîtriser. Le plan de cours peut servir de cadre à la planification des contrôles à effectuer pour vérifier périodiquement l'atteinte des objectifs. Bref, le respect du temps d'apprentissage et la pondération des types d'apprentissage sont facilités. Enfin, grâce aux indices inscrits dans chacune des cases, il est plus facile de prélever, parmi tous les items et toutes les questions possibles, un échantillon de comportement représentatif qui constituera un bon examen. C'est certes là son plus grand avantage.

Pour bien illustrer un plan représentatif, voici le chapitre "Corsage et empiècement" en tenant compte des quatre niveaux expliqués. De plus, pour les enseignants qui voudront continuer le même genre de planification pour les autres chapitres et les aider dans leur enseignement, j'ai cru les aider en ajoutant le tableau qui résume les quatre niveaux regroupant le "niveau et responsabilité", la "définition" de chacun des niveaux ainsi que des "exemples de verbes et d'énoncés" correspondant à chaque niveau (voir tableau i).

Tableau 6

Les niveaux de généralité des objectifs en éducation

NIVEAU ET RESPONSABILITÉ	DÉFINITION	EXEMPLES DE VERBES	EXEMPLES D'ÉNONCÉS
NIVEAU «A» (Mission) **(les politiques globales)** Responsables: les philosophes, les sociologues, ...	Énoncé de ce qui est considéré comme attente ou besoin fondamental ou global pour une catégorie d'élèves.	Devenir, être sensibilisé, former, habiliter, initier, éduquer, développer, ...	Le futur maître sera habile à mesurer le rendement scolaire des élèves.
NIVEAU «B» (Programme) **(les objectifs généraux)** Responsables: les spécialistes en la matière ou en programme, les psychologues et les enseignants.	Énoncé d'un comportement intérieur ou d'une disposition hypothétique souhaité chez l'élève après l'apprentissage.	Connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer, apprécier, valoriser, intégrer, ...	Il appliquera les techniques de rédaction des items d'examens à choix de réponse.
NIVEAU «C» (Cours) **(les objectifs spécifiques)** Responsables: les spécialistes en la matière ou en programme, les linguistes, les psychologues et les enseignants.	Énoncé d'un comportement mesurable attendu de l'élève à la suite d'une intervention pédagogique ou d'un cours.	Identifier, nommer, ordonner, décrire, construire, démontrer, expliquer, définir, résoudre, ...	Il construira des items d'examens de type choix de réponse se conformant aux règles établies.
NIVEAU «D» (Tâche) **(les items d'examens)** Responsables: les docimologues et les enseignants.	Énoncé d'une tâche d'examen ou d'un comportement mesurable réalisé par un étudiant comme preuve de maîtrise d'un objectif.	Cocher, écrire, dire, écrire la démonstration, pointer, souligner, ...	Écris une question d'examen de type de choix de réponse, sur le modèle de Deno et Jenkins et qui se conforme aux règles de rédaction.

Tiré du volume de Morissette, 1984, p. 124.

Pour atteindre le même but, les enseignants de la discipline gradation de patrons doivent d'abord et avant tout se mettre d'accord sur les objectifs du cours; les objectifs généraux d'abord, les objectifs spécifiques ensuite. Si ceux-ci sont regroupés dans un plan de cours, il sera facile de préparer des interventions, de produire du matériel didactique ainsi que de construire des instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages. C'est de cette conception d'instruments de mesure que nous traiterons dans le prochain chapitre. Un bref résumé des instruments retenus sera explicité et les exemples apportés aideront les utilisateurs à vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage de la gradation de patrons du chapitre "Corsage et empiècement".

CHAPITRE IV

Exemples d'instruments de mesure du contenu "Corsage et empiècement"

L'intention ici n'est pas d'élaborer sur toutes les techniques de confection des instruments de mesure que l'on peut utiliser. Le lecteur intéressé pourra consulter les ouvrages publiés en la matière (Morissette, 1984; MEQ, 1988; etc.) Les quelques exemples retenus ici servent à vérifier les objectifs du contenu "Corsage et empiècement" que l'on retrouve au chapitre précédent. Les pages qui suivent expliquent sommairement la préparation du cadre d'un instrument de mesure, comment choisir le bon instrument et comment en faire la rédaction. Et enfin, nous pourrons apprendre pourquoi les instruments retenus ont été choisis.

1. LA PRÉPARATION DU CADRE D'UN INSTRUMENT DE MESURE

Plusieurs enseignants ont appris seuls à construire les épreuves qu'ils utilisent couramment, peut-être encore plus en enseignement professionnel; nous devons reconnaître qu'ils s'acquittent généralement de cette tâche avec assez de bonheur. Ils commettraient cependant moins d'erreurs s'ils percevaient plus clairement les principes qu'ils appliquent plus ou moins consciemment, et presque instinctivement, dans l'élaboration de ces instruments de mesure (Tousignant et Morissette, 1990: 74). Voici trois principes qu'il faut retenir:

1. Il importe, avant tout, de circonscrire soigneusement l'*objet de la mesure* à effectuer, c'est-à-dire de bien spécifier le domaine d'apprentissage que nous voulons mesurer. Autrement dit, il faut préciser les objectifs pédagogiques susceptibles d'être contrôlés.

2. Il faut ensuite prélever, parmi ceux-ci, un *échantillon* de comportements *représentatif* de l'ensemble de ces objectifs.

3. Enfin, il faut tenir compte de certaines considérations pratiques, comme les sujets auxquels s'adressent l'épreuve et l'usage que l'on compte faire des résultats qu'on obtiendra.

2. LE CHOIX ET LA RÉDACTION DES ITEMS

Comme le type d'apprentissage délimité par chaque objectif pédagogique peut varier beaucoup, le genre de tâche présenté dans les items correspondants doit pouvoir s'adapter à chaque situation. Pour mesurer les objectifs spécifiques 1 et 2 du plan de cours, nous avons retenu l'instrument de mesure avec l'item à réponse courte. Pourquoi? Parce que dans un item de cette sorte, le professeur pose un problème sous forme de question très précise ou d'une consigne qui peut être accompagnée ou non d'un support (tableau, etc.). La réponse correspondante est très brève (un mot ou une expression) et spécifique. L'élève doit se rappeler de la réponse et l'écrire en respectant une univocité soit de contenu seulement, soit de contenu et de verbalisation. Cette réponse doit être brève au point que la correction tende vers l'objectivité. La diversité dans les réponses devient pratiquement nulle. Ex.: Quel nom donne-t-on?, ou, On donne le nom de ..., Comment appelle-t-on?, etc. On retrouvera ce type d'instrument qui évalue une partie du chapitre "Corsage et empiècement" à l'annexe 1.

Pour vérifier l'atteinte des objectifs spécifiques 3 et 4, nous avons fait appel à la grille d'appréciation. Pourquoi? Parce que dans cette grille d'appréciation on énumère une série d'actions ou de méthodes que doit réaliser un élève ou une série de qualités et de caractéristiques que doivent comporter les produits de son action. On produit pour chacun une échelle d'appréciation plus ou moins détaillée et précise. On demande à l'élève ou à l'observateur d'apprécier, en s'aidant de

l'échelle, le degré de présence (ou d'absence) de la performance ou du produit de la performance, et c'est ça qui est visé dans les objectifs 3 et 4 du chapitre. On retrouvera la grille d'appréciation à l'annexe 2.

Pour vérifier les objectifs 5 et 6, nous avons fait appel à une grille d'auto-évaluation. En ce qui concerne la formation, l'auto-évaluation est la capacité acquise par l'élève de juger lui-même le niveau de maîtrise atteint ou le cheminement réalisé dans l'apprentissage d'une connaissance, d'une habileté. Elle se situe au cœur même des actions d'apprentissage que les élèves doivent accomplir par eux-mêmes et des décisions qui doivent être prises en regard de cet apprentissage. En gradation de patrons, sujet qui nous concerne ici, l'auto-évaluation prend une grande importance. En effet, elle permet au sujet de s'améliorer, de réaliser un travail de meilleure qualité ou de vivre une expérience d'apprentissage plus féconde ou plus conforme à un processus souhaité ou souhaitable. Il faut cependant qu'au moment où il l'accomplit, il dispose d'une information pertinente explicite sur la façon de faire, sur les critères pour juger de la qualité de ce qu'il compte faire. Bref, il lui faut une aide. La grille d'auto-évaluation en est une.

Tousignant et Morissette (1990) nous disent que les instruments de mesure donnés à titre d'exemples dans les guides d'évaluation déjà publiés par le MEQ dans plusieurs disciplines au primaire et au secondaire sont conçus pour être utilisés directement par les élèves au moment où ils "apprennent". Ces instruments de mesure sont enrichis par les élèves eux-mêmes au moment de leur utilisation en classe; des activités correctives alternatives peuvent être conçues à l'intention de ces élèves qui décident d'améliorer leurs habiletés par des exercices ou des pratiques d'auto-évaluation. Cette façon de faire stimule beaucoup l'élève et lui permet ainsi d'atteindre "l'objectif 7" qui est de refaire son plan de gradation selon les correctifs à apporter. Cette stimulation est observable l'ayant vécue, pour notre part, à diverses reprises. L'exemple d'une grille d'auto-évaluation portant sur l'objectif 7 du contenu "Corsage et empiècement" se retrouve à l'annexe 3.

Enfin, l'objectif 8 sera atteint si l'élève a su, à l'intérieur de l'évaluation formative suggérée, recueillir les éléments qui lui permettront de réaliser avec succès l'examen sommatif qui consiste en la réalisation d'une tâche complexe. Celle-ci sera conçue selon des mesures du grade pour le modèle "Corsage et empiècement", et sans l'aide du volume et/ou notes de cours, l'élève devra tracer, à l'intérieur d'un cours de 60 minutes et avec moins de 1% d'erreur, une planche de gradation conforme au grade utilisé dans la catégorie jeune femme en tenant compte de toutes les étapes chronologiques de réalisation. Si l'élève ne réussit pas sa planche (voir glossaire), il devra approfondir davantage avant de passer à un autre niveau plus avancé.

Ce chapitre ne présente que quelques exemples d'instruments qui furent sélectionnés pour illustrer la démarche à suivre. Celui ou celle qui souhaite continuer cette amorce dispose d'ores et déjà des principaux éléments qui lui permettent de concevoir des instruments adaptables à d'autres contenus.

Nous pouvons maintenant prendre connaissance des plans de cours nécessaires pour l'atteinte des objectifs du contenu "Corsage et empiècement" pour respecter le programme du Ministère. Ces plans regroupent le contenu spécifique, les objectifs spécifiques, les activités d'apprentissage, les tâches ou instruments de mesure, le matériel requis et, enfin, la pondération rattachée à chaque objectif. Tous ces éléments sont obligatoires à la structuration d'un plan de cours.

PLAN DE COURS

CONTENU GÉNÉRAL: La gradation de patron du modèle «Corsage et empiècement»

OBJECTIF GÉNÉRAL: (C_2A_2SE) Connaître et appliquer les principes de gradation du modèle intermédiaire «Corsage et empiècement»

CONTENU SPÉCIFIQUE	OBJECTIF SPÉCIFIQUE (DIDONC)	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	TÂCHES DE MESURE (PEDSEC)	MATÉRIEL REQUIS	TEMPS
Interprétation et utilisation du tableau des catégories de taille standard pour les modèles de base, intermédiaires et compliqués. - adolescente - jeune femme - dame - demi-taille	1. Étant donné le tableau de gradation, nommer ou identifier les mesures de chaque catégorie de taille.	Acétates du tableau de taille standard pour les modèles de base, intermédiaires et compliqués (exercice spécial de révision du tableau).	Des questions objectives sont élaborées au chapitre IV pour mesurer l'objectif (annexe 1)	- Projecteur d'acétates - Écran - Feuilles - Crayons	30 min.
Mesures sélectionnées à utiliser pour le modèle Corsage et empiècement	2. Identifier les mesures standard à utiliser pour le modèle intermédiaire 14 ans.	En équipe de deux, sélectionner les mesures pour le grade 14 ans dans chaque catégorie de taille. Chaque équipe donne ses réponses et elles sont validées par les autres équipes. Résumé par le professeur. Petite évaluation formative.		Volume de référence *Grading Techniques for Modern Design* (p. 59-62)	15 min

PLAN DE COURS

CONTENU GÉNÉRAL: La gradation de patron du modèle «Corsage et empiècement»	OBJECTIF GÉNÉRAL: (C_2A_2SE) Connaître et appliquer les principes de gradation du modèle intermédiaire «Corsage et empiècement»				
CONTENU SPÉCIFIQUE	**OBJECTIF SPÉCIFIQUE (DIDONC)**	**ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE**	**TÂCHES DE MESURE (PEDSEC)**	**MATÉRIEL REQUIS**	**TEMPS**
Plan du modèle Corsage et empiècement en utilisant les mesures sélectionnées pour le modèle 14 ans - nécessité de tenir compte de la répartition des grades - points de gradation - empiècement - emmanchure de l'empiècement - couture de l'empiècement (partie empiècement) - bas du corsage - couture de l'empiècement (partie corsage) - emmanchure - largeur du buste - couture sous-bras - couture de ligne de base	3. Étant donné une liste de modèles à grader avec l'aide du volume de référence et ses notes de cours, l'élève doit grader le modèle Corsage et empiècement. 4. Étant donné les critères de la progression pédagogique de la gradation, l'élève doit justifier son résultat.	Démonstration par le professeur. Chaque élève grade son plan. Le professeur supervise le travail de chacun et donne des explications supplémentaires, s'il y a lieu. Échange en groupe et justification par l'élève de son résultat.	Voir chapitre IV , grille d'appréciation (annexe 2)	- Volume de référence *Grading Techniques for Modern Design* - papier Kraft - crayons - effaces - équerre - pistolet - craies de couleur - règle quadrillée (facultative)	30 min.
Facteur d'erreur d'un plan de gradation - méthodologie - application - concentration - précision Points stratégiques d'erreur - ligne guide de longueur et de largeur - ligne de contrôle - les mesures utilisées - les déplacements chronologiques - les liaisons	5. Étant donné une grille énumérant les causes possibles des erreurs faits dans son plan de gradation, l'élève auto-évaluera son travail en identifiant les causes de ses erreurs. 6. Étant donné les erreurs retenues, l'élève corrige son plan.	Exposé par le professeur des facteurs d'erreur et des points stratégiques. Discussions et explications supplémentaires.	L'élève s'auto-évalue selon les critères énoncés dans la grille préparée à cette fin. Voir chapitre IV, grille auto-évaluation (annexe 3)	Grille des causes possibles d'erreurs faites par l'élève lors d'une gradation de patron en utilisant le volume de référence *Grading Techniques for Modern Design* (partie 3) - papier Kraft - crayons - effaces - craies de couleur - équerre - pistolet - règle quadrillée (facultative)	40 min. 20 min.

PLAN DE COURS

CONTENU GÉNÉRAL: La gradation de patron du modèle -Corsage et empiècement-		OBJECTIF GÉNÉRAL: (C_2A_2SE) Connaître et appliquer les principes de gradation du modèle intermédiaire -Corsage et empiècement-			
CONTENU SPÉCIFIQUE	OBJECTIF SPÉCIFIQUE (DIDONC)	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	TÂCHES DE MESURE (PEDSEC)	MATÉRIEL REQUIS	TEMPS
Points techniques de la gradation - importance du grade - la clé des déplacements - la précision dans les angles - la chronologie dans les mouvements de déplacement du gabarit - la précision au millimètre près	7. Étant donné la grille d'auto-évaluation, l'élève refait son plan de gradations selon les correctifs apportés.	Retour sur les points techniques de la gradation par le professeur. Discussion en plénière. Exercice d'application.		- Grille d'auto-évaluation élaborée sur les directives du volume de référence *Grading Techniques for Modern Design* - papier Kraft - crayons - effaces - craies de couleur - équerre - pistolet - règle quadrillée (facultative)	20 min. 40 min.
Conforme au contenu des objectifs spécifiques 1 à 7 inclusivement	8. Étant donné les mesures du grade pour le modèle Corsage et empiècement et sans l'aide du volume et/ou des notes de cours, l'élève doit tracer, dans une limite de temps donnée et avec moins de 1% d'erreur, une planche de gradation conforme au grade standard utilisé dans une catégorie donnée.	Afin d'inclure dans un même plan de gradation d'un modèle les grandeurs 4 à 20 ans inclusivement, l'élève fait une planche de gradation.		- Notes des mesures du grade - papier Kraft - crayons - effaces - craies de couleur - équerre - pistolet - règle quadrillée (facultative)	60 min.
			Examen sommatif couvrant tous les objectifs spécifiques 1 à 7 inclusivement. Voir chapitre IV pour explications.		60 min.

CONCLUSION

Cette réalisation visait à mettre en lumière les problèmes d'évaluation existants en enseignement professionnel et plus spécifiquement en gradation de patrons. Ces problèmes, s'ils ne sont pas résolus, découragent les élèves, démotivent les enseignants dans leur enseignement en plus de créer des limites dans la formation à laquelle les étudiants ont droit. Et enfin, cette situation ternit l'image de l'enseignement professionnel.

Ce qui a été réalisé est peu mais c'est un premier pas dans la bonne direction puisqu'il invite les enseignants à repenser leur évaluation. Nous sommes conscients maintenant de la complexité de l'évaluation. Pour bien évaluer, il ne suffit pas d'avoir une expérience pédagogique, il nous faut acquérir une méthodologie pour pouvoir structurer des instruments de mesure adaptés à notre matière. Quel enseignant ne recherche pas le succès de ses élèves? Alors, le fait de posséder des outils pour bien évaluer les apprentissages donne des éléments positifs à la réussite scolaire souhaitée. La méthodologie élaborée dans ce projet et les instruments de mesure fournis procurent donc aux enseignants du milieu professionnel des outils qui leur serviront concrètement pour les aider dans leur enseignement ou pour les motiver à élaborer d'autres instruments de mesure adaptés à d'autres contenus.

Ce qui a été réalisé ici est minime si l'on considère que tout est à structurer en gradation de patrons en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages si nous voulons répondre aux exigences et du Ministère et des industries nord-américaines. Nous croyons par contre que c'est un pas dans la bonne direction.

Pour faire avancer la problématique qui se vit en gradation de patrons, nous devrions penser à d'autres réalisations. Étant donné que le volume *Grading Techniques for Modern Design* sera traduit et distribué dans toutes les écoles spécialisées en 1991, il serait bon de pouvoir élaborer un

cahier d'activités de l'élève. Ce cahier procurerait une motivation aux élèves. De plus, il permettrait aux enseignants d'atteindre les objectifs du programme dans un encadrement d'activités suggérées et d'instruments de mesure adaptés au contenu du volume obligatoire. Celui-ci est maintenant traduit sous le titre *Les techniques de gradation des patrons d'aujourd'hui*.

Ce souhait est légitime lorsqu'il touche notre propre enseignement mais nous devons être conscients du travail qu'exigerait la réalisation d'un cahier d'activités. Il ne s'agit pas seulement de vouloir, mais un tel projet nécessite de la disponibilité, du temps à consacrer et surtout une ou des personnes qualifiées qui seraient intéressées à superviser un tel travail.

L'intérêt de vouloir faire avancer l'évaluation des apprentissages en gradation de patrons sera peut-être assez fort pour que cette réalisation de l'auteure serve de tremplin à une future réalisation. L'important, c'est qu'il y ait une personne pour continuer le travail déjà amorcé.

ANNEXE 1

ÉVALUATION OBJECTIVE

1. Nommez cinq points spécifiques de grade que l'on retrouve dans le tableau de gradation.
2. Donnez le nom des deux catégories de mesures que représente l'axe de gradation.
3. Quelles lignes de l'axe de gradation correspondent aux mesures standard du gabarit?
4. Si vous voulez obtenir le grade 12 ans à 14 ans du corsage devant et empiècement, de quel côté ferez-vous les déplacements du gabarit?
5. Avec l'aide du tableau de gradation, énumérez toutes les mesures du grade 12 ans à 8 ans.
6. Comment décrivez-vous les étapes de gradation du corsage et empiècement devant par ordre chronologique?
7. Le corsage devant nécessite un ajustement de niveau lors de la gradation. Où situez-vous cette particularité?
8. Si vous voulez grader le corsage devant, corsage et empiècement, de 12 ans à 20 ans, quel sera le côté de l'axe de gradation où vous devrez tracer les lignes de largeurs?
9. Vous voulez réaliser une planche de gradation. Expliquez brièvement en quoi consiste sa représentation pour le corsage et empiècement.
10. Il existe une raison spécifique à l'utilisation d'une planche de gradation, quel que soit le modèle. Quelle en est la raison?
11. Nommez les parties du gabarit qui correspondent uniquement aux mesures de largeurs d'une gandeur désirée, quel que soit le modèle.
12. Quelles sont les mesures "variables" dans la gradation du corsage devant et empiècement?
13. Comment appelle-t-on, par ordre chronologique, les parties du gabarit devant que vous devez tracer dans le modèle corsage et empiècement pour en faire la gradation?
14. Donnez le nom des lignes de gradation servant à grader la ligne de bretelle dans le corsage et empiècement.
15. Nommez les parties du gabarit devant qui sont influencées par les mesures variables, quel que soit le modèle à grader.

ANNEXE 2

GRILLE D'APPRÉCIATION

TITRE: _____

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

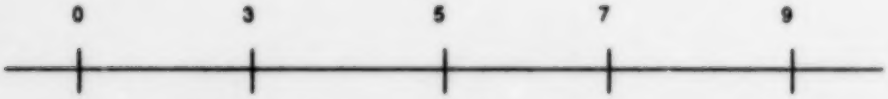
NOM DE L'OBSERVATEUR: _____

DATE: _____

Directives à l'observateur:

En utilisant l'échelle donnée, vous cotez la précision des tracés de lignes du gabarit de base à grader. Dans les parenthèses, qui sont placées en regard de chaque item, vous indiquez le résultat variant de 0 à 9, en réservant le chiffre 9 pour les appréciations très favorables, le chiffre 0 pour les appréciations défavorables ou opérations mal faites et les chiffres 3, 5 et 7 pour les apréciations intermédiaires.

GRADATION DU CORSAGE ET EMPIÈCEMENT



NUL	PASSABLE	MOYEN	BON	SUPÉRIEUR
Les critères ne sont pas respectés		Les critères sont respectés à demi		La gradation est faite selon les critères

1. Les lignes d'axes servant à la gradation de l'empiècement et du bas du corsage sont bien équerrées et d'égales distances. ( )

2. Chaque ligne d'axe représente la valeur qui lui est attribuée dans le tableau de gradation. ( )

3. La gradation de l'encolure et la liaison de sa courbe sont conformes au grade désiré. ( )

4. L'élargissement de l'épaule et le redressement de la ligne d'épaule représentent la grandeur recherchée. ( )

Grille d'appréciation (suite)

5. La liaison de la courbe de l'emmanchure de l'empiècement et l'emplacement des crans du bas du corsage correspondent à la gradation souhaitée. ( )

6. L'élargissement de la ligne sous-bras dans l'empiècement est proportionné au grade désiré. ( )

7. La longueur et l'emplacement des fronces concordent avec la taille gradée. ( )

8. La liaison des courbes de la taille et le profil pour les fronces épousent bien les formes. ( )

9. L'élargissement du corsage devant près de la médiane correspond au tableau de gradation. ( )

10. Les proportions de chaque partie gradée et la clarté des détails illustrent parfaitement la grandeur désirée. ( )

ANNEXE 3

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

NOM: _____

SUJET: Causes possibles d'erreurs d'un plan de gradation

	DESCRIPTION	OUI	NON
1.	La ligne de contrôle de l'emplècement est faite sur le patron et équerrée avec le milieu devant du patron.	____	____
2.	Sur papier, la ligne guide de longueur a été tracée et une ligne guide de largeur a été équerrée à celle-ci.	____	____
3.	Le Centre-Devant a été placé sur la ligne guide de longueur en faisant correspondre la ligne de contrôle du patron.	____	____
4.	L'intersection Centre-Devant et encolure a été tracée.	____	____
5.	Le premier déplacement se fait vers le haut de 0,3 cm de la ligne de largeur.	____	____
6.	Sans déplacer le patron, le milieu de l'épaule a été tracé pour établir le niveau de l'épaule.	____	____
7.	Le deuxième déplacement a été fait vers l'extérieur de 0,15 cm de la ligne guide de longueur.	____	____
8.	Le patron a été ajusté avec le niveau de l'épaule avant de tracer le patron.	____	____
9.	Sans bouger le patron du niveau de l'épaule, tracer l'intersection épaule-encolure.	____	____
10.	La ligne d'encolure a été reliée.	____	____
11.	Le troisième déplacement a été fait vers l'extérieur de 0,3 cm en maintenant le niveau de l'épaule.	____	____
12.	Le patron est situé à 0,5 cm de la ligne guide de longueur et la ligne de contrôle du patron est située à environ 0,15 cm plus bas que la ligne guide de largeur du papier.	____	____

Grille d'auto-évaluation (suite)

	DESCRIPTION	OUI	NON
13.	L'intersection épaule-emmanchure a été tracée.	____	____
14.	La nouvelle ligne d'épaule a été reliée.	____	____
15.	Le quatrième déplacement a été fait vers le bas jusqu'à ce que la ligne de contrôle du patron relie la ligne guide de largeur du papier.	____	____
16.	Le déplacement total du patron a été de 0,2 cm de sa position précédente.	____	____
17.	L'emmanchure et l'intersection de la couture d'emplècement ont été tracées.	____	____
18.	Le patron a été déplacé jusqu'à 0,3 cm à l'intérieur de la ligne guide de longueur.	____	____
19.	La couture de l'emplècement a été tracée.	____	____
20.	La distance des crans a été indiquée.	____	____
21.	La couture de l'emplècement a été reliée avec la ligne guide de longueur.	____	____
22.	Une ligne guide de contrôle a été tracée sur le patron (partie du bas) en équerant une ligne du Centre-Devant jusqu'à la ligne côté sous-bras.	____	____
23.	Sur papier, une ligne guide de longueur a été tracée et une ligne guide de largeur a été équerrée à celle-ci.	____	____
24.	Le Centre-Devant du patron a été placé sur la ligne guide de longueur en faisant coïncider la ligne de contrôle du patron.	____	____
25.	L'intersection Centre-Devant et couture de l'emplècement a été tracée.	____	____
26.	Le patron a été déplacé vers l'extérieur de 0,3 cm de la ligne guide de longueur.	____	____
27.	La couture d'emplècement a été tracée un peu dépassé la distance des crans.	____	____
28.	Les crans ont été indiqués.	____	____
29.	Le patron a été déplacé vers l'extérieur de 0,2 cm de sa position précédente.	____	____
30.	Le patron est situé à 0,5 cm de la ligne guide de longueur.	____	____

Grille d'auto-évaluation (suite)

	DESCRIPTION	OUI	NON
31.	L'intersection de la couture empiècement-emmanchure a été tracée.	____	____
32.	Le patron a été déplacé vers le bas jusqu'à ce que la ligne de contrôle du patron soit à 0,3 cm de la ligne guide de largeur du papier.	____	____
33.	Le milieu de l'emmanchure a été tracé.	____	____
34.	Le patron a été déplacé de 0,5 cm de sa position précédente.	____	____
35.	Le patron est situé à 1 cm de la ligne guide de longueur.	____	____
36.	La partie inférieure de l'emmanchure a été tracée ainsi que l'intersection emmanchure-couture sous-bras.	____	____
37.	L'emmanchure a été reliée comme illustré à la p. 25 de la partie 1.	____	____
38.	Le patron a été déplacé vers le bas de 0,3 cm de sa position précédente.	____	____
39.	La ligne de contrôle est située à 0,6 cm plus bas que la ligne guide de largeur du papier.	____	____
40.	La couture sous-bras et l'intersection ligne de taille et couture sous-bras ont été tracées.	____	____
41.	Le patron a été déplacé jusqu'à 0,3 cm de la ligne guide de longueur.	____	____
42.	La ligne de taille a été tracée.	____	____
43.	Les distances des crans ont été indiquées.	____	____
44.	La ligne de taille a été reliée avec la ligne guide de longueur.	____	____
45.	La méthodologie a été respectée.	____	____
46.	La précision dans les tracés a toujours été respectée.	____	____
47.	Les mesures standard de la catégorie de taille ont été bien sélectionnées.	____	____
48.	Le temps alloué a été respecté.	____	____
49.	L'application dans le plan de gradation est à souligner.	____	____
50.	Le plan est en tout conforme au grade 4 cm du patron.	____	____
	TOTAL		/50 POINTS

ANNEXE 4

GLOSSAIRE

Cape — Ample manteau de longueur variable, dépourvu de manches et d'emmanchures, qui couvre le corps et les bras, souvent en emboîtant les épaules. Il se ferme au milieu du devant sur toute sa longueur ou seulement à l'encolure, et peut comporter un capuchon ou un col et des passe-bras.

Col châle — Col rabattu, plus ou moins croisé, posé sur une encolure ou un décolleté en pointe et qui se prolonge au devant en des revers arrondis qui se terminent en s'effilant. On le rencontre le plus souvent sur la robe de chambre et un grand nombre de vêtements féminins.

Col cranté — Col formant un cran à son point de jonction avec le revers. Ex.: le col tailleur est un col cranté.

Découpe — Décoration produite par une couture assemblant deux pièces d'un vêtement découpées de façon à lui donner une ligne particulière. Ex.: robe galbée par des découpes princesses ou bretelles.

Emmanchure carrée — L'emmanchure de base arrondie est modifiée en une forme carrée.

Empiècement — Pièce de forme variable, habituellement ajustée, rapportée dans le haut d'un vêtement devant ou dos (ou les deux à la fois).

Épaule basse — La ligne de l'épaule de la manche a été prolongée à l'extrémité du point de chute, ce qui la fait tomber.

Gabarit de base — Premier patron que l'on réalise à partir de mesures spécifiques découlant de normes établies et qui représente un type de silhouette donnée. Il sert de base pour grader d'autres patrons de grandeurs variées.

Godet — Ondulations qui se forment d'elles-mêmes au bas d'un vêtement évasé.

Plis souples obtenus en intercalant à intervalles réguliers, des soufflets dans des encoches verticales au bas d'un vêtement ou d'une partie de vêtement coupée à droit fil.

Chacun des lés ou panneaux triangulaires d'une jupe qui font qu'elle s'évase en plis souples.

Gousset — Petite pièce de tissu en forme de losange ou de triangle placée à l'aisselle d'une manche kimono ou d'une manche à même pour donner plus d'ampleur.

Ligne de base — Distance standard entre le début de la pince du devant et du dos et la médiane.

ANNEXE 4

GLOSSAIRE

Cape	Ample manteau de longueur variable, dépourvu de manches et d'emmanchures, qui couvre le corps et les bras, souvent en emboîtant les épaules. Il se ferme au milieu du devant sur toute sa longueur ou seulement à l'encolure, et peut comporter un capuchon ou un col et des passe-bras.
Col châle	Col rabattu, plus ou moins croisé, posé sur une encolure ou un décolleté en pointe et qui se prolonge au devant en des revers arrondis qui se terminent en s'effilant. On le rencontre le plus souvent sur la robe de chambre et un grand nombre de vêtements féminins.
Col cranté	Col formant un cran à son point de jonction avec le revers. Ex.: le col tailleur est un col cranté.
Découpe	Décoration produite par une couture assemblant deux pièces d'un vêtement découpées de façon à lui donner une ligne particulière. Ex.: robe galbée par des découpes princesses ou bretelles.
Emmanchure carrée	L'emmanchure de base arrondie est modifiée en une forme carrée.
Empiècement	Pièce de forme variable, habituellement ajustée, rapportée dans le haut d'un vêtement devant ou dos (ou les deux à la fois).
Épaule basse	La ligne de l'épaule de la manche a été prolongée à l'extrémité du point de chute, ce qui la fait tomber.
Gabarit de base	Premier patron que l'on réalise à partir de mesures spécifiques découlant de normes établies et qui représente un type de silhouette donnée. Il sert de base pour grader d'autres patrons de grandeurs variées.
Godet	Ondulations qui se forment d'elles-mêmes au bas d'un vêtement évasé.
	Plis souples obtenus en intercalant à intervalles réguliers, des soufflets dans des encoches verticales au bas d'un vêtement ou d'une partie de vêtement coupée à droit fil.
	Chacun des lés ou panneaux triangulaires d'une jupe qui font qu'elle s'évase en plis souples.
Gousset	Petite pièce de tissu en forme de losange ou de triangle placée à l'aisselle d'une manche kimono ou d'une manche à même pour donner plus d'ampleur.
Ligne de base	Distance standard entre le début de la pince du devant et du dos et la médiane.

Glossaire (suite)

Ligne de contrôle	Ligne qui traverse le gabarit dans sa totalité à un endroit donné en s'équerrant avec la médiane ou le droit fil du gabarit.
Ligne guide	Ligne dessinée sur le papier et qui correspond soit à une ligne de longueur ou une ligne de largeur.
Ligne princesse	Découpe traversant le corsage et la jupe dans son entier à partir du centre de l'épaule en passant par le point relief, la ligne de base jusqu'au bas de la jupe pour le devant. Pour le dos, la ligne respecte le centre de l'épaule et la ligne de base jusqu'au bas de la jupe.
Manche bouffante	Manche ample et gonflante, de longueur variable, froncée au poignet et souvent aussi à l'emmanchure. Le poignet peut être un simple ourlet dissimulant une bande élastique.
Manche chemisier	Manche d'une seule pièce, assez ample, légèrement froncée dans le bas et se terminant par un poignet mousquetaire. Comme la manche de la chemise, elle est souvent munie d'une fente à patte capucin (extrémité triangulaire).
Manche coudée	Manche en forme montée et caractérisée par sa pince à la hauteur du coude.
Manche kimono	Manche très ample inspirée de celle de la robe japonaise. Elle n'est pas rapportée et ne comporte donc pas de couture d'emmanchure.
Manche montée	Manche coupée séparément du vêtement et cousue à l'emmanchure. S'oppose à la manche à même.
Manche raglan	Manche caractéristique du raglan. Elle est droite, emboîte entièrement l'épaule et se prolonge devant et dos sur le vêtement auquel elle est fixée par une couture oblique qui va du creux de l'emmanchure jusqu'à l'encolure, plus ou moins près de la ligne d'épaule.
Manche tailleur	Manche longue composée de deux morceaux coupés de manière à épouser la forme arquée du bras.
Mesure de contour	Mesure qui représente la circonférence de certaines parties du corps. Ex.: le buste, la taille, les hanches, etc.
Mesure standard	Mesure qui ne varie pas d'une grandeur à une autre, qui est contenue dans le tableau de gradation et que l'on se sert pour grader certaines parties du corps.
Mesure variable	Mesure qui varie d'une grandeur à une autre, qui est contenue dans le tableau de gradation et que l'on utilise pour grader certaines parties du corps.
Plan	Synonyme de lé et de panneau.

Glossaire (suite)

Planche	Regroupement du même modèle de plusieurs grandeurs (ex.: 4 ans à 20 ans) sur le même patron.
Poignet mousquetaire	Poignet de chemise ou de chemisier formé d'une large bande (constituée d'une double épaisseur de tissu) qui se replie sur elle-même et non sur la manche. Ce type de poignet s'attache bord à bord au moyen de boutons de manchettes.
Point relief	Partie proéminente du sein qui nous indique la direction à suivre pour placer les pinces de taille et de poitrine, il sert aussi à déterminer la distance de l'écart de poitrine.
Profil de pince	Pointe aiguë qui se forme lorsque l'on ferme la pince et que l'on retrace la pince avec la roue à tracer.
Silhouette	Profil d'une personne en tenant compte de ses mensurations et de sa stature.
Types de silhouettes	Catégories de personnes déterminées par leur stature et leurs mensurations en plus d'être cataloguées en diverses classes.
Tableau de gradation	Tableau contenant toutes les mesures de grade entre 5 ans et 20 ans afin de faciliter la gradeur à la réalisation de ses grandeurs de patrons.

BIBLIOGRAPHIE

BRIGGS, Leslie J. et Robert M. Gagné, *Principles of Instructional Design*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1916, 270 p.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE DU MIMISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (MEQ ou DEPMEQ), *Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure*, Québec, Gouvernement du Québec, sept. 1984, chap. I-VIII.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE DU MIMISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (MEQ ou DEPMEQ) *Éléments de docimologie*, fascicule 3, *L'évaluation formative*, Québec, Gouvernement du Québec, 1984, 93 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE DU MIMISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (MEQ ou DEPMEQ), *Éléments de docimologie*, fascicule 4, *L'évaluation sommative*, Québec, Gouvernement du Québec, 1988, 80 p.

FRÉCHETTE, Michelle et Michel Juneau, "BIM ... vous connaissez? Un outil pratique et accessible", *Vie pédagogique*, 45, novembre 1986, p. 41-47.

GAGNÉ, Robert M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduit et adapté de *Essentials of Learning for Instruction* par Brian, Robert et Paquin, Raymond, Montréal, Les Éditions HRW ltée, 1976, 148 p.

GAOUETTE, Denise, "La pédagogie va-t-elle vers l'excellence?", *Vie pédagogique*, 51, novembre 1987, p. 36-39.

LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse, 1988, 670 p.

MAIN-D'ŒUVRE ET IMMIGRATION, *Classification canadienne description des professions*, tomes I et II, Ottawa, Informations Canada, 1971, 1493 p., 1009 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), *Dessin de patrons de vêtements féminins*, document nº 38-5187, Québec, Gouvernement du Québec, mai 1984, 210 p.

MORISSETTE, Dominique, *Les examens de rendement scolaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1979, 390 p.

MORISSETTE, Dominique, *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 423 p.

PRICE, Jeanne et Bernard Zamkoff, *Grading Techniques for Modern Design*, New York, Fairchild Publications, 1974, 132 p.

PROVOST, Michelle, "La situation ... en gros plan, acquis et défis réunis", *Vie pédagogique*, 67, mai-juin 1990.

RACINE, Serge B., *L'interprétation critériée en évaluation formative et en évaluation sommative*, présentation devant l'Association des spécialistes de la mesure en éducation (A.S.M.E.) Montréal, 30 octobre 1980.

SHULMAN, Lee S., "Controverses psychologiques dans l'enseignement", *Revue pédagogique ouverte*, vol. 4, juin 1976.

TOUSIGNANT, Robert et Dominique Morissette, *Les principes de la mesure et de l'évaluation*, Québec, Gaétan Morin, éditeur, 1990, 237 p.